

07 ΔΕΚ. 2009



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΤΟΥΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΚΥΡΙΑΚΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2009

009125

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ :

ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ ANNA

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Στη μνήμη του πατέρα μου
Βασιλείου Κυριάκου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	.....	8
SUMMARY	.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	.....	12
I ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ, ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ		
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο		
ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΕΡΑΡΧΙΑ		
1.1 Ορισμοί και περιορισμοί	.....	17
1.2 Η διδασκαλία ως επάγγελμα		
• Η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης και οι συνέπειές της στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	.....	18
• Το κοινωνικοοικονομικό κύρος (status) των εκπαιδευτικών, ως συμβατό ή μη με τον επαγγελματισμό.	.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο		
ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
2.1 Παρουσίαση των κυριότερων θεωρήσεων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών .	.....	26
2.2 Χαρακτηριστικές έννοιες στα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	.....	34
• Συνεργατικότητα	.....	35
• Σχέση με τη γνώση	.....	36
• Σχέση με την εξουσία	.....	37
• Λογοδοσία	.....	39
• Αναστοχασμός	.....	41
• Δια βίου εκπαίδευση	.....	43

2.3 Κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων	.....	45
2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο		
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.		
3.1 Τρόποι συγκρότησης των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.	.....	52
3.2 Διαδικασία αλλαγής των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών	.....	54
II ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΠΕΔΙΟ		
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο		
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		
1.1 Σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα	.....	58
1.2 Μεθοδολογία της έρευνας	.....	59
• Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	.....	59
• Ερευνητικό εργαλείο	.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2		
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.		
2.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.	.....	63
2.1.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.	.....	63
2.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.	.....	70
2.1.3 Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.	.....	74

2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	.....	79
2.2.1 Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.	.....	80
2.2.2. Η διαμόρφωση της πρακτικής της Αξιολόγησης ως σύγκρουσης Λόγου και Ηθικής.	.....	81
2.2.3. Αμφιθυμικές τάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επίλυση της σύγκρουσης.	.....	86
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο		
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο		
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο		
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	.....	109

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με τίτλο: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό».

Έχοντας περατώσει πλέον τη διπλωματική μας εργασία αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια ^κα Τσακίρη Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η συνδρομή της και η ενεργή υποστήριξή της, καθ' όλα τα στάδια της εργασίας, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την περάτωσή της. Πέρα όμως από τη μύηση στον επιστημονικό τρόπο εργασίας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και την προσφορά της πριν από την επίσημη έναρξη της συνεργασίας μας ως επιβλέπουσάς μας, ήδη από τα σεμινάρια που προσφέρθηκαν, όπου ακριβώς τέθηκαν και οι προβληματισμοί που αποτέλεσαν την αφετηρία για το θέμα της εργασίας μας. Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει αξιοποιήσει πολλά στοιχεία από τα τιθέμενα στις παραδόσεις.

Ειλικρινείς ευχαριστίες απευθύνουμε και στον Καθηγητή ^κο Κουλαϊδή, για την άμεση ανταπόκρισή του όσες φορές χρειαστήκαμε τις συμβουλές του. Ευχαριστίες τέλος οφείλονται και στην ^κα Τσατσαρώνη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και τον ^κο Δημόπουλο Κωνσταντίνο, Αναπληρωτή καθηγητή, μέλη της τριμελούς επιτροπής της παρούσας διπλωματικής.

Ευχαριστίες οφείλονται και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν πρόθυμα να δώσουν τις συνεντεύξεις που αποτέλεσαν το εμπειρικό υλικό της εργασίας μας.

Για την υπομονή του και την ενθαρρυντική του στάση οφείλουμε επιπλέον να ευχαριστήσουμε και το σύζυγό μας Ηλία Γεραρή.

Τέλος, θα επιθυμούσαμε να ζητήσουμε συγγνώμη και από την κόρη μας Άννα για το χρόνο που της στερήσαμε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικών ανακατατάξεων και των νέων πολιτικοοικονομικών δεδομένων, η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δε νοείται να μείνει ανεπηρέαστη. Πραγματικά, το νέο σχολείο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλάζει πρόσωπο και κατευθύνσεις. Ένας από τους συστατικούς παράγοντες του σχολείου, ο εκπαιδευτικός, αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τα μέσα που χρησιμοποιεί προκειμένου να αναπτύξει τις αξιολογικές του πρακτικές. Επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές ως δείκτης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης δυνάμει της άμεσης σύνδεσής τους με την μαθητική επίδοση, που είναι νευραλγικό σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως το κομβικό σημείο που συναντώνται ο παιδευτικός και κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου. Επιπλέον ο τρόπος συγκρότησης των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμη μελετηθεί ευρέως.

Το εμπειρικό υλικό της εργασίας αποτελεί μία ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού ανέδειξε τα αμφιθυμικά συναισθήματα που κατέχουν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα και την ανάπτυξη των αξιολογικών τους πρακτικών ειδικότερα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί, ενώ δηλώνουν πως επιθυμούν και θέλουν την Ανάπτυξη, ωστόσο στο λόγο τους δε διακρίναμε απτές και συγκεκριμένες προσπάθειες. Αυτή η ασυνέχεια λόγου και πράξης ερμηνεύτηκε ως φυγοπονία που συναρτάται άμεσα στο κατά πόσο ο καθένας ατομικά έχει αποδεχτεί τον επαγγελματικό ρόλο του. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις συνεχείς εναλλαγές απαιτεί μία εγρήγορση από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μην περιθωριοποιηθούν. Η αναβάθμιση επίσης προσφέρεται ως επιλογή σε αυτούς που θα αποφασίσουν δυναμικά να αποδεχτούν τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Ειδικότερα οι αξιολογικές πρακτικές αποδείχτηκαν πολύ απαιτητικός τομέας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, καθώς η συγκρότησή τους απαιτεί συντονισμένη σύμπραξη διαρκούς θεωρητικής ενημέρωσης και πρακτικής εξάσκησης, κάτι που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί, αλλά και δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση που είχε επισημάνει μία παρείσφρηση ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκπαίδευση, χαρακτηριστικό του νεολειτουργισμού, με

συνακόλουθα αισθήματα άγχους και αισθήματος πίεσης στους εκπαιδευτικούς. Η λειτουργία ενός ωφελμιστικού συστήματος γενικότερα απαιτεί τη διαρκή εγρήγορση, την συνεχόμενη προσπάθεια αυτοβελτίωσης και την προσαρμοστικότητα σε αλλαγές.

SUMMARY

In the context of modern social realignment and new politico-economic facts, the education, as a social institution, is inevitable to be affected. Indeed, the new school of modern multicultural society is now changing its face and its directions. One of the constitutive factors of school, the teacher, is the center of interest of the present study.

More specifically, the interest is focused on the way that teacher himself conceives the educational changes and the means that he uses in order to develop his evaluative practices. The Evaluative practices are selected as an indicator of Professional Development of teachers, due to their direct connection with the pupil's performance , which is a key post of educational policy, as the nodal point that both the educational and the social role of school are met together. Moreover, the way that teachers constitute their evaluating practices has not yet been widely studied.

The empirical material of the study includes a qualitative research with the use of teacher's interviews. The analysis of the empirical material highlighted the wavering feelings which dominate teachers as far as their Professional Development generally, and the application of evaluating practices are concerned. Specifically, despite the fact that teachers are claiming that they wish and want their Professional Development- they are not against it-, nevertheless through their "voice" there was not evidence of any tangible and concrete effort in that direction. This discontinuity between what they say and what they do was interpreted as an idleness, which is connected directly to the way that each one individually has accepted his professional role. The modern educational reality with its continuous alterations requires vigilance by the teachers, in order not to be marginalized. The upgrade is also offered as a choice to those who will dynamically decide to accept their professional role.

More concretely, the evaluative practices were proved to be a very demanding sector in the teaching profession, as their construction requires coordinated cooperation of permanent scientific documentation and practice, something that on one hand teachers have not realized and on the other hand it is not easy to be accomplished.

The research findings comply with the preceded bibliographic review, which have pointed out an infiltration of wider both economical and political factors in the field of education, which is a characteristic of functionalism, with consecutive

feelings of anxiety and stress to the teachers. The function of a new functionalism system generally requires permanent vigilance, continuing effort of self-improvement and adaptability in changes.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν θα διεκδικούσε πρωτοτυπία η δήλωση πως παγκοσμίως τα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα μικρότερων ή μεγαλύτερων κρατών, βρίσκονται σε μία νέα εποχή ανακατατάξεων. Κοινός παρονομαστής όλων, η διαρκώς αναπροσαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα, όσον αφορά τουλάχιστον την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο κοινός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η εκπαίδευση, ως ένας βασικός θεσμός που χαίρει κρατικής μέριμνας στα σύγχρονα ευνομούμενα κράτη, βρίσκεται στο κέντρο των συζητήσεων ως το βασικό όργανο-μοχλός μέσω του οποίου θα επιτευχθούν οι οραματισμοί για το είδος της κοινωνίας που επιδιώκει το κάθε κοινωνικό σύνολο-ιδεαλιστικά σκεπτόμενοι-, ή απλά θα το εφοδιάσει επαρκώς με τις κατάλληλες ειδικότητες της εκάστοτε ανάγκης της αγοράς-οφελμιστικά μιλώντας.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ο εκπαιδευτικός καλείται de facto να προσαρμοστεί σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Κι εδώ έγκειται ο προβληματισμός που μας ώθησε να πραγματευτούμε το συγκεκριμένο θέμα. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του στις ανακατατάξεις αυτές;¹ Ερώτημα που αβίαστα οδηγεί σε ένα άλλο: Η νέα κατάσταση σηματοδοτεί εποχή αποεπαγγελματικοποίησης και περιθωριοποίησης του απλού διεκπεραιωτή της μεταβίβασης της γνώσης (και μάλιστα ποιας γνώσης;), ή αντίθετα αναβάθμιση του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου που για πρώτη φορά οι δυνατότητες που του προσφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη είναι καινοφανείς;

Ειδικότερα μας ενδιαφέρει ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός, ως υποκείμενο, αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ανάπτυξη. Πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βιώνει και αναστοχάζεται την ανάπτυξη αυτή. Αυτό όμως θέτει ως προαπαιτούμενη την εξέταση του ζητήματος της συγκρότησης της επαγγελματικής του πρακτικής. Η εξέταση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας θα αναλυθεί στο αναγκαίο επίπεδο, εφόσον αποτελεί το πλαίσιο δράσης και ύπαρξης των εκπαιδευτικών ως δρώντων υποκειμένων.

Προκειμένου να αισθητοποιήσουμε την θεωρητική έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης επιλέξαμε έναν συγκεκριμένο τομέα της επαγγελματικής δράσης του εκπαιδευτικού, αυτόν της μαθητικής αξιολόγησης, τον οποίο και εξετάζουμε ως

¹ Στην παρούσα εργασία μας απασχολεί ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, όλων των κατευθύνσεων (γενικής, τεχνικής και επαγγελματικής) και χρησιμοποιείται εξίσου ο όρος δάσκαλος και καθηγητής.

παράγοντα της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η επιλογή δεν ήταν καθόλου δύσκολη, αντίθετα την υπαγόρευσε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε η ίδια η λειτουργία της ως η ζωτικότερη και χαρακτηριστικότερη παιδαγωγική πρακτική που έχει άμεση επίδραση στην αξιολόγηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Το γεγονός δε ότι παρά την πλούσια βιβλιογραφία δεν εξετάζεται συστηματικά ο τρόπος συγκρότησης των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μάλλον μας επέβαλλε τελικά την μελέτη αυτής ακριβώς της πρακτικής.

Αναλυτικότερα, το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, δηλαδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ειδικότερα η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική ανάπτυξη των αξιολογικών τους πρακτικών, θα διερευνηθεί σε δύο μέρη. Το πρώτο θα είναι το θεωρητικό μέσω μιας μακροκοινωνιολογικής κυρίως θεώρησης, ενώ το δεύτερο θα είναι το εμπειρικό. Μέσω μιας ποιοτικής έρευνας θα συλλέξουμε το εμπειρικό μας υλικό προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα, και εν τέλει ποια σημασία αποδίδουν στις εν λόγω πρακτικές.

Η όλη εργασία θα δομηθεί σε δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα εξετάσουμε την ανάδυση και καθιέρωση της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». Θα αποσαφηνίσουμε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα και μέσα από μια εστιασμένη βιβλιογραφική επισκόπηση θα αντιμετωπίσει εκ των προτέρων τις ενστάσεις των αμφισβητούντων τις συνθήκες εμφανίσεως και της καθιέρωσης του όρου «επαγγελματίας» στον εκπαιδευτικό. Το αίτημα άλλωστε για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ταυτόχρονα με το ζήτημα της επαγγελματικότητάς του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα κάνουμε μία κωδικοποίηση μοντέλων και θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά θα γίνει μία ενδεικτική παρουσίαση κάποιων προτάσεων Ελλήνων και ξένων μελετητών για τις μορφές που πρέπει να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε κάποιες προσπάθειες μελετητών να εντάξουν τα ευρύτερα γνωστά μοντέλα σε γενικότερα θεωρητικά σχήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο θα κλείσει με τον εντοπισμό και κοινωνιολογικό σχολιασμό των εννοιών που αποτελούν κοινό τόπο στα περισσότερα μοντέλα, ώστε να αναχθούμε σε μία κοινωνιολογική ανάγνωση της εξεταζόμενης έννοιας.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, όπως και στους τρόπους συγκροτήσεως των πρακτικών αυτών. Απώτερος στόχος του εν λόγω κεφαλαίου είναι η διασύνδεση των αξιολογικών πρακτικών με το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αφού σκιαγραφήσουμε στο θεωρητικό μέρος σε αδρές γραμμές τα κοινωνικά διακυβεύματα μέσα στα οποία καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, το δεύτερο μέρος της εργασίας μας θα αφιερωθεί στο ίδιο το υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό προκειμένου να κατανοήσουμε με βάση τις δικές του αντιλήψεις και τα δικά του βιώματα, τι πραγματικά σημαίνει γι' αυτόν επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο αυτό και ποιος ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των αξιολογικών πρακτικών.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους θα παρουσιάσουμε το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προέκυψαν από το προηγούμενο θεωρητικό μέρος. Ακολουθεί η αποσαφήνιση της επιλεχθείσας ερευνητικής μεθόδου, δηλαδή της ποιοτικής, και η περιγραφή γενικότερα της μεθοδολογικής μας προσέγγισης.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση και στην ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων με το σχολιασμό τους. Τέλος ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις από την όλη εργασία.

Το θέμα επομένως είναι πολυσύνθετο και η διερεύνησή του θέτει αρκετά από τα ζητήματα που αποτελούν το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Το πλήθος της βιβλιογραφίας ανέδειξε πάμπολλες πτυχές και θεωρήσεις, πολλές από τις οποίες αλληλοσυγκρούονταν. Βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τη συνειδητοποίηση πως αυτός ο πλουραλισμός αντιμετώπισης του θέματος είναι δηλωτικός του εγγενούς χαρακτηριστικού που χαρακτηρίζει τις ανθρωπιστικές επιστήμες, δηλαδή την ποικιλότητα των σχολών σκέψης που οι συναρθρώσεις δεν είναι εφικτές, σε αντίθεση με αυτό που ισχύει στις θετικές επιστήμες, δηλαδή τη δυνατότητα ύπαρξης ενός κοινού «παραδείγματος» σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, για να μιλήσουμε με όρους του Kuhn.²

² Την επισήμανση αυτή κάνει ο Κ. Λάμνιαν, αναφερόμενος στην Παιδαγωγική επιστήμη, αν και προσθέτει ότι ισχύει γενικότερα για τις κοινωνικές επιστήμες. (Λάμνιαν 1997). Επίσης, την ίδια αντίληψη έχει και ο Κελπανίδης (Κελπανίδης 2002).

Αυτή εξάλλου ήταν και η πρώτη σημαντική δυσκολία στη διαπραγμάτευση του θέματός μας που επιμήκυνε το πρώτο στάδιο, αυτό της συλλογής και οργάνωσης της βιβλιογραφίας. Επίσης, στην πράξη αυτό συνεπάγεται για την εργασία μας, πως τις θεωρητικές προτάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις εγγράφουμε σε μια κοινωνιολογική προοπτική, εμπνεόμενοι από την κοινωνιολογική σκοπιά.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

**ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ»**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΕΡΑΡΧΙΑ.

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙ-ΟΡΙΣΜΟΙ.

Ετυμολογικά ο όρος «ανάπτυξη» παράγεται από το ρήμα «αναπτύσσω» και δηλώνει το άνοιγμα, το ξετύλιγμα, το άπλωμα, μτφ. την αύξηση, το μέγλωμα. (Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1990). Ήδη δηλαδή η ορολογία μας παραπέμπει σε μια εξελικτική διαδικασία. Κάτι εξελίσσεται, βελτιώνεται, επεκτείνει τις δυνατότητές του. Αυτό το κάτι είναι το «επάγγελμα», δηλαδή η «ειδική εργασία με την οποία ασχολείται κάποιος για να εξασφαλίσει τα αναγκαία για τη ζωή» (Ματακιάς Α. Λεξικό Εννοιών, χ.χ.).

Η απόδοση του χαρακτηρισμού «επαγγελματίας» σε κάποιον, σημαίνει ότι ασκεί το επάγγελμά του με «γνώση, συνέπεια και σοβαρότητα». (Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1990), δηλαδή ένα σύνολο χαρακτηριστικών τόσο γνωστικών όσο και ηθικών. Και πραγματικά, εφόσον τόσο οι γνώσεις είναι επίκτητες, αλλά και οι αρετές ομοίως κατά γενική ομολογία καλλιεργούνται, δεν θα αποτελούσε ματαιοπονία η προσπάθεια της διαρκούς βελτίωσης του επαγγελματία. Και μάλιστα διαρκούς βελτίωσης τόσο στον γνωστικό όσο και στον ηθικό, δεοντολογικό τομέα, δυνάμει των δομικών χαρακτηριστικών του επαγγελματία που προαναφέραμε.

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (“professional ή career development”) είναι δηλωτικός δύο θεματικών κύκλων μελέτης. Αφενός εξετάζει την «εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά τον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα (...) που επιθυμεί (...) να ακολουθήσει.» (Καντάς Α., Χαντζή Α., 1991). Αφετέρου «(...) χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου μέσα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο (οργανισμό) όπου απασχολείται.» (Καντάς Α., Χαντζή Α., 1991).

Με την πρώτη έννοια βρισκόμαστε στο χώρο αυτού που αποκαλούμε σήμερα «επαγγελματικό προσανατολισμό» και μόνο περιφερειακά εμπλέκεται στην μελέτη μας, κυρίως όταν θα αναφερθούμε στην κοινωνικοοικονομική θέση (status) των εκπαιδευτικών. Η σημασία του όρου όμως, ως εξέλιξη και παρακολούθηση της σταδιοδρομίας του ατόμου, είναι αυτό που η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να αναλύσει στην περίπτωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό αρμόζει και επιβάλλεται να διασαφηνίσουμε την οπτική από την οποία εξετάζουμε το θέμα μας. Δεν είναι και τόσο αυτονόητο, διότι το ενδιαφέρον στο θέμα «επαγγελματική ανάπτυξη», είναι η «χωροταξική» της

τοποθέτηση. Για την ακρίβεια το συγκεκριμένο αντικείμενο βρίσκεται στη θεματολογία τόσο των ψυχολογικών, όσο και των κοινωνιολογικών σπουδών, με τη διεσταλμένη δε έννοια ακόμη και των οικονομικών. Η παρούσα μελέτη, όπως ήδη έχει δηλωθεί από την εισαγωγή, αποβλέπει στην κοινωνιολογική προσέγγιση «επαγγελματικού ρόλου», μέσω της εξέτασης της ενδοϋπηρεσιακής του εξελικτικής πορείας, καθιστώντας την ψυχολογία, την οικονομία και τις επιστήμες της εκπαίδευσης «θύραθεν επιστήμες».

Η επισήμανση αυτή μας οδηγεί φυσιολογικά στην αναδιατύπωση του ορισμού του επαγγέλματος εστιασμένου αυτή τη φορά στο προς εξέταση επάγγελμα. Ο Lorenzo Fischer (Fischer 2006) υιοθετώντας τον ορισμό των Tardif και Lessard³ θα κατατάξει το επάγγελμα του καθηγητή στα κατεξοχήν ανθρωπιστικά επαγγέλματα, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι η απουσία ενός υλικού αντικείμενου δραστηριότητας, εφόσον το αντικείμενο τους είναι ο άλλος άνθρωπος. Ειδικότερα κατά την ιδιαίτερη αυτή μορφή εργασίας ο εργαζόμενος, δηλαδή ο καθηγητής, επιδρά στο αντικείμενό του, τον μαθητή, μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Ως τέτοιο επάγγελμα, δηλαδή ανθρωπιστικό, επιδέχεται ανάπτυξης. (Vanderstraeten R. 2007). Το τι είδους είναι η ανάπτυξη αυτή και η ανάλυσή της, το κύριο δηλαδή μέρος της εργασίας μας, θα αναπτύσσαμε ευθύς αμέσως αν δεν υπήρχε ένας σκόπελος προηγουμένως σχετικός με τις ενστάσεις που προβάλλονται για το αν ο εκπαιδευτικός ασκεί όντως επάγγελμα ή όχι.

1.2 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Ο ίδιος ο Vanderstraeten που μόλις προαναφέραμε, σε σχετικό του άρθρο (Vanderstraeten R. 2007), μπορεί βέβαια να αποδέχεται τη δυνατότητα ανάπτυξης των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, το πρόβλημα όμως είναι πως μάλλον βλέπει με σκεπτικισμό την απόδοση του χαρακτηρισμού «επάγγελμα», στον εκπαιδευτικό. Μία απλή εξέταση της βιβλιογραφίας θα μας δείξει πως δεν είναι ο μόνος.

Η ιδέα της διακρίσεως κάποιων βιοποριστικών εργασιών ως «επαγγελμάτων» με την απόδοση κάποιας εξέχουσας θέσης και υπεροχής έναντι άλλων ανάγεται ιστορικά στον ύστερο Μεσαίωνα και στις αρχές της νεότερης ευρωπαϊκής ιστορίας.⁴

³ Tardif, M και Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Experience, interactions humaines et dilemmas professionnels*, Bruxelles, de Boeck Université.

⁴ Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε αδιακρίτως τον όρο «επάγγελμα» για όλες τις βιοποριστικές εργασίες. Στην ξένη και κυρίως στην αγγλική υπάρχουν διακρίσεις. Συγκεκριμένα πέραν από το

Το να ασκείς ένα «επάγγελμα» (profession), αντιδιαστέλλοταν στην έννοια του τεχνίτη (craft man) και της χειρονακτικής εργασίας (craftsmanship). (Vanderstraeten R. 2007) Το βασικό διαχωριστικό κριτήριο αρχικά, στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο δημιουργίας του όρου, υπήρξε η ανώτατη ακαδημαϊκή μόρφωση. Γι αυτό τα πρώτα επαγγέλματα που δέχτηκαν αυτόν τον τιμητικό χαρακτηρισμό ήταν της νομικής, της ιατρικής και της θεολογίας, κατά άμεση αντιστοιχία στις πρώτες πανεπιστημιακές σχολές με την ίδρυση του θεσμού του πανεπιστημίου. Σήμερα το κριτήριο αυτό, δεδομένης της γενίκευσης της παιδείας και της παροχής σώματος γνώσεων και σε τεχνικές εργασίες πέραν της πρακτικής εκμάθησης κοντά στον ειδικό τεχνίτη, κρίνεται ανεπαρκές και παραπλανητικό.

Ενταγμένος στο κοινωνιολογικό πλαίσιο ορολογίας ο συγκεκριμένος όρος «επάγγελμα» χρησιμοποιούνταν ήδη από το 1930 “για το μοντέλο των ελεύθερων κλασικών επαγγελμάτων (όπως του γιατρού και του δικηγόρου), με την έννοια μιας δραστηριότητας βασισμένης σε εξειδικευμένες δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια μιας μακρίας περιόδου εκπαίδευσης” (Fischer 2006 :171) Δεδομένης της προαναφερθείσης ανεπάρκειας του κριτηρίου της ακαδημαϊκής μόρφωσης, αυτή την εποχή φονξιοναλιστές κυρίως κοινωνιολόγοι (Fischer 2006) , θέτουν ως απαραίτητα κάποια κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για την αποδοχή μίας βιοποριστικής δραστηριότητας ως “profession”. Μία σύνθεση των κριτηρίων που περιλαμβάνουν οι διάφοροι συγγραφείς, όσο μπορέσαμε να καταστήσουμε κατά το δυνατόν πλήρη, είναι:

1.Σώμα ειδικών επιστημονικών γνώσεων, το οποίο κατέχει μόνο η αντίστοιχη επαγγελματική κοινότητα.

2.Ισχυρές επαγγελματικές οργανώσεις που ελέγχουν την είσοδο στο επάγγελμα και είναι σε θέση να ασκούν πίεση.

3.Δεοντολογικός κώδικας συμπεριφοράς δεσμευτικός για τα μέλη.

4.Αυτονομία και αυτοτέλεια χορηγηθείσα από την πολιτεία προκειμένου να ρυθμίζει τα θέματά της, να ελέγχει και ενδεχομένως να αποπέμπει τα μέλη της.

5.Τα μέλη της επαγγελματικής κατηγορίας προσφέρουν τις υπηρεσίες τους δεδομένων των ευνοϊκών συνθηκών άσκησης του επαγγέλματός τους. Αυθεντία,

«Profession», που είναι δηλωτικό ορισμένων υψηλού κύρους επαγγελμάτων , οι άλλες εργασίες διακρίνονται σε “occupation” , “vocation”, «Beruf»(γερμ.) (Κελπανίδης 2002)

.Στην παρούσα εργασία μας ακολουθούμε την τακτική να χρησιμοποιούμε τον όρο «επάγγελμα» προς δήλωση του αντίστοιχου ξενόγλωσσου όρου “profession” και «βιοποριστική εργασία» ή «απασχόληση» για τα λοιπά επαγγέλματα.

αλλά και αυτενέργεια στην επίλυση προβλημάτων πάνω στην πράξη, χωρίς τη χρήση πρακτικών «συνταγολογίων».

6. Υψηλό κύρος και γόητρο .Το επάγγελμα θεωρείται «Αποστολή».

7.Είσπραξη αμοιβής

8.Δυνατότητα επιλογής πελατών. (Κελπανίδης 2002, Fischer 2006, Vanderstraeten 2007, Neave 1998, Bezeau 2007, Day 2003, Γκρίτζιος 2006).

Προβάλλει λογική η τακτική να εγγράψουμε την όλη συζήτηση, για το αν ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας ή όχι, στην εξέταση του αν ικανοποιούνται ή όχι οι παραπάνω συνθήκες. Άλλωστε στο σύνολό της η βιβλιογραφία που διατρέξαμε («πολέμιοι» και «αμυνόμενοι»),αυτό ακριβώς το σχηματισμό είχε, γύρω από την αποδοχή ή απόρριψη της παρουσίας των ανωτέρω χαρακτηριστικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πολύ σημαντική στάθηκε η διαπίστωση πως όλος ο οξύς διάλογος μπορούσε να κωδικοποιηθεί σε δύο μεγάλες θεματικές ενότητες που στην επιχειρηματολογία τους περιλάμβαναν στο σύνολό τους σχεδόν την εξέταση των κριτηρίων. Η μία ενότητα είναι η *γραφειοκρατική οργάνωση* που έχει στα νεότερα χρόνια η εκπαίδευση και η δεύτερη η συζήτηση για το *κύρος (status) του εκπαιδευτικού*. Κρίναμε σκόπιμη την αξιοποίηση αυτής της διάκρισης και στην παρούσα μελέτη, εφόσον αποφεύγει τη στείρα απαρίθμηση ,ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η αναγωγή σε γενικότερες και βασικότερες έννοιες.

- *Η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης και οι συνέπειές της στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.*

Η πρώτη διαπίστωση που κάναμε ήταν πως κοινός τόπος όλων των ενστάσεων για την αποδοχή του εκπαιδευτικού σώματος ως επαγγέλματος, ήταν η *γραφειοκρατική δομή του* (Fischer 2006, Banks χ.χ, Κελπανίδης 2002, Neave 1998, Vanderstraeten 2007, Καζαμιάς 1994). Το να ανήκει σε έναν οργανισμό και μάλιστα κρατικό, όπως συμβαίνει κυρίως για τα εκπαιδευτικά συστήματα της νεότερης εποχής, αυτομάτως καταρρίπτει πολλές από τις προϋποθέσεις σύστασης ενός επαγγέλματος. Πρώτα από όλα δέχεται πλήγμα η δυνατότητα επιλογής πελατών. (Vanderstraeten 2007), στη συνέχεια η δυνατότητα καθολικής επιλογής μαθητών δεν υφίσταται στο σημερινό σύστημα και τέλος η περιορισμένη ύπαρξη περιθωρίων επιλογής τμήματος δεν είναι ούτε βέβαιη ούτε σημαντική.

Επίσης ουσιαστικά δεν υπάρχει απόλυτος έλεγχος στις συνθήκες εργασίας, εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα και οι διάφορες εγκύκλιοι ή οι αξιολογικές

πρακτικές (εξετάσεις) γίνονται αποκλειστικά καθ'υπαγόρευσιν του κράτους, δημιουργώντας ασφυκτικά κανονιστικά πλαίσια.(Χρόνης 1993, Νούτσος 1999, Καζαμίας 1994).

Επιπλέον η χορήγηση μισθού και όχι η παροχή άμεσης αμοιβής από τον πελάτη, και μάλιστα ανεξαρτήτως του επιτυχούς ή όχι αποτελέσματος , δεν έμεινε ασχολίαστη. (Vanderstraeten 2007). Ο εκπαιδευτικός θα λάβει το μισθό του είτε ο μαθητής γίνει κάτοχος της διδαχθείσης ύλης είτε όχι.

Συγχρόνως, η γραφειοκρατική μορφή οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος αλλοιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις πελάτη-επαγγελματία, εφόσον η διδασκαλία είναι ομαδική και όχι εξατομικευμένη με όλα τα επακόλουθα της μη αποκλειστικής διάθεσης του ορισμένου χρόνου στον πελάτη-μαθητή, του μη εμπιστευτικού της διαδικασίας , της μη επιλογής του επαγγελματία από τον ίδιο το μαθητή, ούτε καν η ίδια η υπηρεσία ίσως να μην είναι επιθυμητή από τον πελάτη εφόσον, κατά γενική διαπίστωση δεν παρευρίσκονται όλοι οι μαθητές με τη θέλησή τους στο μάθημα. Η εκπαίδευση είναι έως τη βαθμίδα που εξετάζουμε (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) υποχρεωτική. (Vanderstraeten 2007).Γενικότερα είναι αναπόφευκτη μία σύγκρουση ρόλων του υπαλλήλου με αυτόν του επαγγελματία.(Κελπανίδης 2002).

Ο έλεγχος εξάλλου εισόδου-εξόδου στο επάγγελμα ανήκει στο κράτος , έξω δηλαδή από το σώμα των εκπαιδευτικών. Γενικότερα οι αντιδράσεις και οι πιέσεις που μπορεί να ασκήσει το σώμα των εκπαιδευτικών σε αυτόν που θέτει τα κανονιστικά πλαίσια και μάλιστα ερήμην τους, δηλαδή το κράτος, είναι κατ'ευφημισμόν ελάχιστες.(Neave 1998, Mills χ.χ.). Κάποια παραδείγματα οργανώσεων εκπαιδευτικών που κατάφεραν, όπως διατείνονται, να συνδιαλλαγούν, σκληρά και μακροχρόνια βέβαια, με τον εργοδότη τους και να βγουν νικητές, είναι ελάχιστα και τα αποτελέσματα συζητήσιμα.(Ungerleider 1996).

Τα αντεπιχειρήματα σε όλες τις παραπάνω θέσεις είναι ποικίλα και από την ελληνική και από την ξένη βιβλιογραφία. Ο Fischer (Fischer 2006) αναφερόμενος αναλυτικά στην γραφειοκρατική οργάνωση του σχολικού θεσμού αφενός την εντάσσει σε μία από τις οργανωτικές μορφές του,⁵αφετέρου βασιζόμενος σε αναλύσεις των γραφειοκρατικών συστημάτων από μελετητές αναδεικνύει την δυνατότητα προσφοράς επαγγελματικών υπηρεσιών σε γραφειοκρατικό πλαίσιο.

⁵ με τις άλλες να είναι :β)σύστημα χαλαρά συνδεδεμένο γ)θεσμοθετημένο σύστημα δ)πολιτισμικό σύστημα

Ανάλογη ανάλυση που δικαιολογεί τη γραφειοκρατία για ορισμένες από τις σχολικές εργασίες, τις όχι διδακτικές, και το συμβατό με την έννοια του επαγγελματισμού κάνει και ο Κελλανίδης, προσθέτοντας και τη θέση πως η μορφή αυτή οργάνωσης του σχολικού συστήματος ήταν δικαιολογημένη καθώς εξυπηρετούσε πολλούς σκοπούς(διάδοση της εκπαίδευσης, ισότητα κ.ά.) (Κελλανίδης 2002).

Ο C. Day στο βιβλίο του για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Day 2003), παραθέτει την άποψή του πως παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί είναι και θεωρούνται επαγγελματίες. Οι όποιες αμφισβητήσεις τοποθετούνται χρονικά μόλις στα τελευταία 25 χρόνια (αναφερόμενος στην Μ. Βρετανία) και στηρίζονται στον αυξανόμενο έλεγχο και άρα στη μείωση της αυτονομίας και της αυτοτέλειας, καθώς και της αλληλεπίδρασης με τους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Ωστόσο θεωρεί πως το κύρος και η εξουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη του και η αυτενέργειά του διατηρούνται αμείωτα. «Το βασικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να είναι αυτόνομοι είναι η χρήση της ελεύθερης τους βούλησης, όσον αφορά την κρίση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη» (Day 2003 :30). Η εντατικοποίηση της λογοδοσίας όμως δεν αίρει ούτε την αυτενέργεια ούτε κυρίως τους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας άρα είναι εφικτή η διατήρηση της επαγγελματικής ιδιότητας.

Υπερτονίζει ο Day το «εκπαιδευτικό ιδεώδες», το οποίο αποτελεί τη λυδία λίθο για τον διαχωρισμό του επαγγελματία από το μη. Αυτό είναι που «απελευθερώνει» τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα τότε μόνο χάνεται ο επαγγελματισμός όταν παρασύρεται ο εκπαιδευτικός στην παγίδα του κυνηγιού της επίδοσης και της σύγκρισης θυσιάζοντας τις ανάγκες εκάστου μαθητή, ως προσώπου στο βωμό του άνωθεν θεσπισμένου μέτρου.

Για να αποφευχθεί αυτό θα πρέπει να γίνεται συχνή αναθεώρηση και ανανέωση των ηθικών στόχων και σ' αυτό το σημείο εισέρχεται και η επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Day θεωρεί πως αυτό θα επιτευχθεί με συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία δεν παρέχουν μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά και συμβάλλουν στην προσωπική και ηθική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Γενικότερα τις όποιες αμφισβητήσεις της επαγγελματικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού ο Day τις εντάσσει στα πλαίσια της μεταμοντέρνας κοινωνίας και τις ευρύτερες πολιτικοοικονομικές αλλαγές.

Το αδιαφιλονίκητο της επαγγελματικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και την μόλις πρόσφατη επικαιροποίησή του από το 1965-1975 δέχεται και η Ζ. Παπαναούμ (Παπαναούμ 2003). Την ικανότητα κρίσης και διαχείρισης κρίσεων κατά την ώρα της διδασκαλίας με τη λήψη αποφάσεων που δεν ευνοούν τις λύσεις ρουτίνας θέτει ως ένα βασικό επαγγελματικό κριτήριο (βλ. επίσης Fischer 2006). Είναι χαρακτηριστικό πως δεν αντιλαμβάνεται την όλη ανακίνηση του ζητήματος ως αμφισβήτηση του επαγγελματισμού, αλλά το εντάσσει αντίθετα στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ο Bezeau αναφερόμενος στην πραγματικότητα του Καναδά αναφέρει πως παρά το γεγονός πως καμιά ασχολία δεν πληροί εξολοκλήρου τα κριτήρια επαγγελματικότητας, οι εκπαιδευτικοί πληρούν τα περισσότερα. Οι ενώσεις τους και σημαντικές είναι και κώδικα ηθικής απαιτείται από τον κόσμο να διαθέτουν , όπως και διαθέτουν. (Bezeau 2007).Επίσης η είσοδος στη διδασκαλία είναι ελεγχόμενη από τις οργανώσεις τους.

Συνοψίζοντας λοιπόν τα βασικότερα σημεία της όλης συζήτησης το όλο θέμα της επαγγελματικής υπόστασης ή όχι της διδασκαλίας προβλήθηκε στη δεκαετία 1965-1975 .Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στη χρονική αυτή περίοδο επηρέασαν και το αίτημα για αλλαγή στους στόχους και σκοπούς της εκπαίδευσης .Υπάρχει άλλωστε η κοινωνιολογική άποψη πως εφόσον το επάγγελμα είναι κοινωνική κατασκευή , αλλάζοντας οι κοινωνικές ανάγκες, αλλάζει και η έννοια του επαγγελματία, η οποία είναι μεταβλητή (Van Veen,2001).

Οι ίδιες όμως αλλαγές δεν άφησαν ανεπηρέαστες και άλλες κατηγορίες επαγγελματιών. Στη σημερινή πραγματικότητα το δικηγορικό επάγγελμα ,στην Αμερική π.χ., ασκείται με επιτυχία μόνο μέσα από την ένταξη σε νομικές εταιρείες. Το γεγονός ότι η εταιρεία είναι ιδιωτική δεν αίρει το γραφειοκρατικό της χαρακτήρα. Ο Mills το 1951 αναφερόμενος στην εργασία που προσφέρει ένας δικηγόρος μέσα από μία δικηγορική εταιρεία γράφει πως «μεγάλο μέρος της εργασίας είναι απρόσωπο και αντιβαίνει στην αρχή του επαγγέλματος ,ότι ο δικηγόρος και ο πελάτης του πρέπει να διατηρούν μία προσωπική σχέση» (Mills χ.χ.).Σήμερα η κατάσταση δεν είναι καθόλου διαφορετική.

Το ίδιο ισχύει και για το ιατρικό επάγγελμα, όπου μια σημαντική μερίδα γιατρών προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε νοσοκομεία. Πολύ περισσότερο οι πρωτοπόροι γιατροί και ερευνητές δύνανται να ασκήσουν το έργο τους μόνο μέσα από ιδρύματα νοσοκομειακά και πανεπιστημιακά. Γενικότερα για να μη

μακρηγορούμε το γραφειοκρατικό ήθος είναι αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής δομής και εκτός πραγματικότητας η αναζήτηση επαγγελμάτων εκτός αυτού (Mills1985).

- *Το κοινωνικοοικονομικό κύρος (status) των εκπαιδευτικών, ως συμβατού ή μη με τον επαγγελματισμό.*

Η ανώτερη ακαδημαϊκή μόρφωση και το κοινωνικοοικονομικό κύρος ως επακόλουθό της ήταν από τα πρώτα χρονικά, γενεσιουργά θα λέγαμε, κριτήρια του «επαγγελματία». Και τα δύο αποδιδόμενα στον εκπαιδευτικό κατά καιρούς έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση.

Κατά γενική παραδοχή το status της οποιαδήποτε επαγγελματικής ομάδας είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνική προέλευση των μελών της ομάδας. (Banks χ.χ.). Σε αυτήν την περίπτωση όμως η κατάσταση στον εκπαιδευτικό χώρο ήταν θολή. Η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών δεν ήταν ενιαία. Τα δημοτικά σχολεία και στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο και στην Ελλάδα για πολλές δεκαετίες στελεχώνονταν από μέλη της λαϊκής κυρίως τάξης που μέσω των καλών τους σχολικών επιδόσεων και κάποιων επιπλέον σπουδών-όχι πάντα πανεπιστημιακού επιπέδου- κατόρθωναν να ανέλθουν ένα σκαλοπάτι κοινωνικά και να μην ασκούν χειρονακτικό επάγγελμα. (Banks χ.χ., Neave 1998,) Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών, αν και πρόκειται για κάτι που όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια μάλλον δεν υφίσταται πλέον, διέφερε κατά πολύ από την ομάδα των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είναι και η άμεση ομάδα-στόχος της εργασίας μας.

Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας αντλούσαν το κύρος τους τόσο από τις πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές τους, όσο και από την συνήθως αστική τους προέλευση. Έφεραν έναν επιπλέον τίτλο, αυτόν της ειδικότητάς τους: φυσικός, μαθηματικός κ.τ.λ.. Βέβαια αυτή ακριβώς η διπλή τους ιδιότητα αποτελεί και μία ακόμη τροχοπέδη για την συσπείρωσή τους σε ενιαίο σώμα με κοινή επαγγελματική συνείδηση, όπως επισημαίνει ο Κελπανίδης (Κελπανίδης 2002).

Σε χώρες όπως η Μ.Βρετανία και η Γερμανία με έντονο διαχωρισμό της κλασικής θεωρητικής και τεχνικής παιδείας, η απόσταση του καθηγητή της δευτεροβάθμιας και του δημοτικού ή και του τεχνικού σχολείου ήταν μεγαλύτερη. Ο καθηγητής του grammar school, σαφώς αντιμετωπιζόταν διαφορετικά από τον δάσκαλο, όπως επίσης το ίδιο συνέβαινε και για το Γερμανό Professor του κλασικού gymnasium (Banks χ.χ, Κελπανίδης 2002).

Παραδοσιακά το κύρος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντλούνταν από το γεγονός της προετοιμασίας από αυτόν της αυριανής ελίτ (Neave 1998). Οι μαθητές προέρχονταν ως επί το πλείστον από τη μεσαία αστική τάξη. Η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν δεδομένη και γενικευμένη και ως εκ τούτου ήταν πολύτιμη. Με την μαζική εισροή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρξε ως επακόλουθο εκτός από τον «πληθωρισμό των πτυχίων» και η μάλλον μείωση του γοήτρου, τουλάχιστον, του εκπαιδευτικού ως μη σχετιζόμενου πλέον κυρίως με την μεσαία τάξη, αφενός και ως ενός μαζικοποιημένου επαγγελματικού κλάδου αφετέρου.(Neave 1998). Είναι δε χαρακτηριστικό πως σπανίως οι άριστοι μαθητές θέτουν ως πρώτη τους επιλογή σχολές που οδηγούν αποκλειστικά σε καθηγητικό επάγγελμα.

Ανασταλτικό παράγοντα ανύψωσης του κύρους του προς εξέταση επαγγέλματος έχουν επισημάνει πολλοί μελετητές πως έχει αποτελέσει η προτίμησή του από τις γυναίκες. (Banks χ.χ. Κελπανίδης 2002, Neave 1998). Θεωρείται ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Βέβαια είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η κοινωνική προέλευση των γυναικών που το προτιμούν είναι συνήθως από τη μεσαία τάξη και πιο συγκεκριμένα περισσότερη γειννίαση με την αστική μεσαία τάξη παρά με τα λαϊκά στρώματα φέρεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί. (Ζαματί,Βιβιάν-Ιζαμπέρ 1985).

Η σημερινή κατάσταση διαμορφώνεται κάπως διαφορετικά. Η αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών, τόσο των δασκάλων με την καθιέρωση πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδών, όσο και άλλων ειδικοτήτων καθηγητών με την προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα των σπουδών μαθημάτων παιδαγωγικού χαρακτήρα, η κατάκτηση πολλών ανδροκρατούμενων επαγγελμάτων από το γυναικείο φύλο και οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες έχουν αλλάξει το σκηνικό (Κελπανίδης 2002). Η αύξηση της σημασίας της εκπαίδευσης και η επένδυση σε αυτήν από τα κράτη αναβάθμισε το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο Κελπανίδης επιπλέον αποδίδει και μία αύξηση κύρους λόγω της ανάλογης αναβάθμισης του status των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη σύγχρονη «μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης» (Κελπανίδης 2002 :215).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η αναφορά που μόλις προηγήθηκε για τον επαγγελματισμό ή όχι των εκπαιδευτικών κρίθηκε ως απαραίτητη εφόσον, όπως ήδη αναφέραμε και στη σχετική ενότητα του ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης σε γενικότερο πλαίσιο, είναι έννοια αλληλένδετη με την ανάπτυξη (ενότητα 1.1). Δύναται να αναπτυχθεί ένα επάγγελμα όχι μία χειρονακτική εργασία. Το είδος αυτής της ανάπτυξης-εξέλιξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού εξετάζεται αμέσως τώρα. Θα διαπιστώσουμε πως αυτή η εξέλιξη δεν είναι μονοσήμαντη ούτε σημασιοδοτείται με τον ίδιο τρόπο από τους ειδικούς.

Στην πρώτη ενότητα θα γίνει προσπάθεια να δώσουμε σε αδρές γραμμές τις γενικές κατηγοριοποιήσεις των προτάσεων που έχουν εκφραστεί. Στη δεύτερη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου θα επιχειρήσουμε να οργανώσουμε τα θέματα που εντοπίσαμε πως αποτελούν βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους κινούνται οι προτάσεις αυτές. Αυτή η κωδικοποίηση των θεμάτων θα μας αναγάγει στην κοινωνιολογική ανάγνωση του θέματος «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών» και θα αποτελέσει την πηγή από την οποία θα αντλήσουμε τα θεωρητικά μας στοιχεία αφενός και θα αναδειχθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφετέρου. Τέλος στην τρίτη ενότητα θα επιχειρηθεί μία κριτική προσέγγιση των θεωρήσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

2.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΗΣΕΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Με κριτήριο την απήχησή τους στο χώρο της εκπαίδευσης παραθέτουμε αντιπροσωπευτικά δύο ξένους μελετητές (Day C. και Hargreaves D.), καθώς και τρεις από τον ελλαδικό χώρο (Μαυρογιώργο, Ματθαίου και Ματσαγγούρα).

Το 1995 ο Halsey ασχολήθηκε σε ένα του έργου, (“Decline of Donnish Dominion”), με την σταδιακή προλεταριοποίηση των ακαδημαϊκών στη Μ. Βρετανία. (Evans 2002) το ερώτημα που τίθεται είναι αν το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται στη θεματική κατηγορία Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών ή όχι. Με άλλα λόγια, οι ακαδημαϊκοί εντάσσονται ή όχι στους εκπαιδευτικούς, η προλεταριοποίηση

συνιστά μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης ή όχι; Στην παρούσα εργασία ούτως ή άλλως το προαναφερθέν θέμα είναι εκτός του αντικειμένου μας διότι μας απασχολούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν πρόκειται να ασχοληθούμε καθόλου με τον Halsey και την συγκεκριμένη του εργασία, αλλά η αναφορά του συγκεκριμένου παραδείγματος που χρησιμοποιήθηκε από την Evans (Evans 2002) για να τονίσει το θολό τοπίο οριοθέτησης του θέματός μας μας φάνηκε αρκετά ρεαλιστική απεικόνιση της κατάστασης.

Παρά την πλούσια βιβλιογραφία στη συγκεκριμένη θεματολογία οι ειδικοί δε συμφωνούν ως προς ένα κοινά αποδεκτό ορισμό, ή δεν δίνουν καθόλου ορισμό.(Moreira 1996, Evans 2002).Επειδή όμως «ορίζω» σημαίνει «περιορίζω», διαπιστώσαμε πως αυτή η έλλειψη δεν ήταν τυχαία. Ήταν δηλωτική της ασυμφωνίας να περιορίσουν τις πολλές και ποικίλλες όψεις των μορφών της και να τις μορφοποιήσουν σε κοινά πλαίσια αναφοράς. Σχηματίσαμε δηλαδή την εντύπωση πως γίνεται μία παλινδρόμηση μεταξύ διαφορετικών εννοιολογικών πλαισίων π.χ. επιστημολογικών, παιδαγωγικών, κοινωνιολογικών.

Η αδυναμία παράθεσης ενός ορισμού είναι το αποτέλεσμα της ασάφειας του περιεχομένου της ανάπτυξης ,του αντικειμένου της (τι αναπτύσσεται), των σταδίων της και της θεωρίας που θα αξιοποιηθεί.(Moreira 1996, Evans 2002).

Η Evans (Evans 2002) κάνοντας μία επισκόπηση των ορισμών που έχουν δοθεί για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών κρίνει πως η πλειοψηφία των μελετητών δεν προτάσσει έναν ακριβή ορισμό. Συνήθως περιγράφουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα αποτελέσματα. Στο ίδιο άρθρο η συγκεκριμένη ερευνήτρια εικάζει από τις εργασίες των πιο γνωστών μελετητών του θέματος(Fullan and Hargreaves ,Darling-Hammond, Keiny, Grossman, Whiford, Miller and Silvernail, Bell and Gillbert, Leithwood's, Hargreaves and Goodson και Day), τη γενική σύλληψη της ιδέας «επαγγελματική ανάπτυξη» (“the concept”).

Ο μόνος που δίνει ρητά έναν ορισμό είναι ο Day. «Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.» (Day 2003).

Από τον ορισμό βγαίνουν αβίαστα τα εξής χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

- Πρόκειται για μία διαδικασία, δηλαδή δεν είναι μία ενέργεια τετελεσμένη με προγραμματισμό σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο με δεδηλωμένο καταληκτικό σημείο. Αντίθετα:

- Έχει ένα «Δια βίου χαρακτήρα». Η κομβική σημασία που δίνεται από τον Day στην έννοια της δια βίου μάθησης τεκμαίρεται ήδη από τον υπότιτλο του βιβλίου του: «Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης.».

Διατρέχοντας τις προτάσεις των μελετητών για τις φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δέχεται το διηγεκές του χαρακτήρα τους, αλλά απορρίπτει κατηγορηματικά τα μοντέλα μίας γραμμικής και μάλλον αυτόματης εξέλιξης από το ένα στάδιο στο επόμενο.(π.χ. του νεοδιόριστου, της σταθεροποίησης κ.ά.),ως επιφανειακά και ελλιπή. Αυτό που αγνοείται από αυτά τα εξελικτικά μοντέλα ανάπτυξης είναι το ίδιο το υποκείμενο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι ανάγκες του που είναι διαφορετικές για τον καθένα. Αγνοείται ο εκπαιδευτικός ως άτομο και προκρίνεται ο «εκπαιδευτικός ως υπάλληλος» (Day 2003:160).Οι αυτοματοποιημένοι πλότοι επαγγελματικής ανάπτυξης εξυπηρετούν μάλλον το σύστημα παρά τους ίδιους ως πρόσωπα. Τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων δεν είναι τα ίδια. Οι ευκαιρίες που έχει ο καθένας να μαθαίνει δια βίου παρά το γεγονός πως σήμερα είναι πολλές, ωστόσο σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται και από το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ζει και εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός.

- Είναι συνυφασμένη με τη συνεργασία.(«μόνοι ή μαζί»).Μελετώντας καλύτερα το έργο του Day θα διαπιστώσουμε πως τα περιθώρια συνεργασίας που αφήνει είναι αρκετά μεγάλα. Και στο 8^ο κεφάλαιο του βιβλίου του(«Μαθαίνοντας μέσω συνεργασιών»)και στο 9^ο για τα δίκτυα μάθησης δίνει μεγάλη προτεραιότητα στην συνεργασία ως παράγοντα που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη.

- Ο αναστοχασμός(“review”) ως συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης.⁶ Η διαδικασία επανεξέτασης της διδασκαλίας και των πρακτικών

⁶ Η μετάφραση που ακολουθήθηκε στην ελληνική έκδοση είναι το «επανεξετάζουν» που είναι όντως και η κυριολεκτική ίσως σημασία .Ο αναστοχασμός αποδίδεται βέβαια με την έννοια “reflection”,ωστόσο έχουμε την εντύπωση πως σε συνδυασμό με τα επόμενα renew and extend,μάλλον αποδίδουν το περιεχόμενο της έννοιας του αναστοχασμού.

Ο αναστοχασμός ,ως ο εσωτερικός διάλογος τον οποίο διεξάγουν οι επαγγελματίες για την επίλυση των προβλημάτων πάνω στην εργασία τους συνδέθηκε και με τον εκπαιδευτικό, αρχικά από τον Dewey και συστηματικά από τον Schon. (Καλιτζοπούλου 2001). Επίσης βλέπε παρακάτω κεφ.2.3

προβλημάτων που ανακύπτουν με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Εκτός από τον Day, ένας άλλος μελετητής που ασχολήθηκε διεξοδικά με το συγκεκριμένο θέμα και έχει δώσει αρκετά βιβλία και άρθρα με τις απόψεις του είναι ο David Hargreaves. Σε ένα του άρθρο (Hargreaves 1994) το οποίο αφορά το «νέο επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως μία πτυχή του νέου επαγγελματισμού.

Συγκεκριμένα, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Μ.Βρετανία το 1988, ασχολείται με το θέμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Θεωρεί πως το όλο πλαίσιο που έχει διαγραφεί, από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, προωθεί έναν νέο επαγγελματισμό για τους εκπαιδευτικούς που τους προσφέρει πολλά περιθώρια δράσης. Στα πλαίσια του επαγγελματισμού η επαγγελματική ανάπτυξη εκλαμβάνεται ως μία πτυχή που θα συμπληρώσει την αρχική εκπαίδευση, η οποία πλέον ενταγμένη στο μετα-τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης (post-technocratic model)⁷ επαναπροσδιορίζεται και μετασχηματίζεται.

Αναλυτικότερα, αν θέλαμε να αποτυπώσουμε σε ένα ευσύνοπτο διάγραμμα την αλληλουχία των εννοιών που εκτίθενται το συγκεκριμένο άρθρο και προσδιορίζουν τη θέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα είχε την εξής δομή: Η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει (για λόγους που θα αναφερθούν στην επόμενη ενότητα). Για να υλοποιηθεί η νέα σύλληψη πρέπει να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς της αλλαγής. Ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών για να επιτευχθεί χρειάζεται η αλλαγή της αρχικής εκπαίδευσής τους, η οποία πλέον οφείλει να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, και εδώ εισέρχεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως το συμπλήρωμα της μη επαρκούς πλέον αρχικής εκπαίδευσης.

Τα χαρακτηριστικά αυτής της ανάπτυξης σύμφωνα πάντα με τον Hargreaves είναι: 1) Ο διαρκής και μόνιμος χαρακτήρας της. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για

⁷ Τα άλλα δύο μοντέλα εκπαίδευσης, προγενέστερα του μετα-τεχνοκρατικού, είναι το «προτεχνοκρατικό» που βασίζεται στην ακραιφή μαθητεία πρακτικού τύπου, το «τεχνοκρατικό», το οποίο είναι το ισχύον σήμερα. Αυτό προσφέρεται σε ακαδημαϊκού τύπου ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης και βασίζεται σε τρία στοιχεία: α) μεταφορά γνώσης, β) εφαρμογή αυτής της γνώσης σε πρακτική βάση και γ) επιβλέπουσα πρακτική. Σήμερα αναπτύσσεται το «μετατεχνοκρατικό μοντέλο» («post-technocratic model»), το οποίο δίνει έμφαση στην πρακτική εξάσκηση και στον αναστοχασμό («reflection»). Ο ρόλος του χώρου εργασίας ως επέκταση της τάξης και του επιβλέποντος ή του προϊσταμένου αναβαθμίζονται και επιμηκύνονται χρονικά.

επιμόρφωση (life-long professional needs) παίρνουν το χαρακτήρα της «δια βίου εκπαίδευσης».⁸

2) Η ανάπτυξη θα πρέπει να πραγματοποιείται σε τακτική και όχι έκτακτη βάση. Πρόκειται για οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση.

3) Συνδέεται άρρηκτα και απόλυτα η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με αυτή του σχολείου. Και το ίδιο το σχολείο νομιμοποιείται να κάνει σχέδια ανάπτυξης. Αυτή μάλιστα η σύνδεση είναι καίρια για το έργο του μελετητή, όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο του άρθρου. Ως συνέπεια προβάλλει αναβαθμισμένος και με αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες ο ρόλος του διευθυντή.

4) Η αρχική επιμόρφωση ,αλλάζει ριζικά ,δεν θεωρείται ότι καλύπτει τον όλο επαγγελματικό βίο του εκπαιδευτικού, παρά μόνο τον εφοδιάζει με κάποια όπλα για την αρχική είσοδο στον κλάδο. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό φαίνεται και από την επιμήκυνση του σταδίου της πρακτικής εξάρτησης, το οποίο πραγματοποιείται στα σχολεία.

5) Εντός ή εκτός σχολείου, σε ομαδική ή ατομική βάση όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι αποδεκτές ως επιβοηθούμενες την επαγγελματική ανάπτυξη.

Αυτό το «μετατεχνοκρατικό μοντέλο» στην Εκπαίδευση, όπως και ο ίδιος ο μελετητής παραδέχεται πολεμείται από τους εκπαιδευτικούς που δε θέλουν αλλαγές στο ισχύον τεχνοκρατικό μοντέλο, εφόσον τους διασφαλίζει κύρος και ανεξαρτησία. Δεν κρύβει επίσης ο μελετητής πως αυτή η μορφή της συνεχούς ανάπτυξης είναι εξοντωτική και θα αφήσει πολλούς άνεργους που δε θα μπορέσουν να προσαρμοστούν.(βλέπε επίσης: έκθεση UNESCO 1999, Colley 2007).

Βλέπουμε επομένως πως ουσιαστικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται περισσότερο ως διαρκής επιμόρφωση, συνδέεται με τον επαγγελματισμό, ως συνακόλουθο στοιχείο του (βλέπε επίσης και Γκρίτζιος 2006) και έχει εργαλειακό χαρακτήρα χωρίς να γίνεται ιδιαίτερος λόγος για προσωπική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αυτό όμως είναι βασικό χαρακτηριστικό για άλλους μελετητές.

Η προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια, ως κέντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι επίσης μία πτυχή που συναντάμε ως θεωρητική πρόταση από κάποιους μελετητές στον ελλαδικό χώρο.(Μαυρογιώργος 2005,

⁸ Αυτό το χαρακτηριστικό έχει σχολιαστεί διεξοδικά από τον Beck(Beck 2002)ως “trainability” και μάλιστα με τονισμό των αρνητικών συνεπειών αλλοτρίωσης για τον εκπαιδευτικό, υιοθετώντας όμως τον όρο από τον Bernstein. Θα το σχολιάσουμε σε επόμενη ενότητα.(2.3)

Γκρίτζιος 2006). Σύμφωνα με την ιδεαλιστική αυτή άποψη η Επαγγελματική Ανάπτυξη θεωρείται ως ένα δυναμικό όργανο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και άρα προσδίδεται στον εκπαιδευτικό ένας μάλλον στρατευμένος ρόλος (Μαυρογιώργος 2005:348). Ο εκπαιδευτικός είναι το «ενεργό υποκείμενο» στην υπόθεση της επαγγελματικής του ανάπτυξης που πέρα από κάθε κεντρικά κατευθυνόμενη πολιτική διατηρεί κάποια περιθώρια δράσης και σχετικής αυτονομίας.

Αυτή η τόσο στενή σύνδεση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης τονίζεται ιδιαίτερα και από τις φάσεις που διακρίνει ο εν λόγω μελετητής και βασίζονται στη βιογραφία του εκπαιδευτικού. Έτσι διαχωρίζει μία πρώτη «Άτυπη» φάση η οποία αρχίζει με την έναρξη της σχολικής ζωής του μελλοντικού εκπαιδευτικού και συνίσταται στην έκθεσή του στο διδακτικό παράδειγμα των καθηγητών του. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την «Βασική Εκπαίδευση» και τις επιμορφώσεις. Τέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται η αφυπηρέτηση και μόνο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ίσως να διευκρινισθεί πως δεν αντιληφθήκαμε τον παραπάνω διαχωρισμό σαν απόλυτο έτσι ώστε να είναι ανάλογος με αυτόν των «γραμμικών» τύπων αναπτύξεων σαν αυτούς που αναφέραμε πως απορρίπτει ο Day και άλλοι μελετητές αναφέρουν ως life circle models.

Ο Μαυρογιώργος επισημαίνει επίσης την αντινομία που ενυπάρχει στο τυπικό μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και γενικότερα αυτό που εξαρτάται από την κεντρικά κατευθυνόμενη εκάστοτε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (βασική εκπαίδευση και επιμορφώσεις), η οποία επιβάλλεται πάνω στους εκπαιδευτικούς και οι όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές δεν γίνονται από τους εκπαιδευτικούς και για τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος 2005). Η τακτική αυτή έχει σαν αποτέλεσμα τα αισθήματα ματαίωσης και απαξίωσης που γεννιούνται στον εκπαιδευτικό και ελλοχεύει ο κίνδυνος της απόσυρσης και παραίτησης του τελευταίου. Μόνη λύση είναι η επαγγελματική ανάπτυξη με την έννοια της προσωπικής ολοκλήρωσης που επιτρέπει την επανατοποθέτηση του καθηγητή απέναντι στη γνώση και τη διδασκαλία και αμβλύνει τον έντονο έλεγχο που ασκεί η κεντρική εξουσία στην επαγγελματική του ανάπτυξη.⁹

⁹ Τέτοιες μορφές ελέγχου που απαριθμούνται από τον συγγραφέα είναι: τα βιβλία με το έντονο στοιχείο του προκατασκευασμένου μαθήματος, η άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα με την έκθεση των μελλοντικών καθηγητών στο διδακτικό παράδειγμα των καθηγητών τους ως μαθητές, οι διαγωνισμοί Α.Σ.Ε.Π. με την προκαθορισμένη ύλη, το τυποποιημένο αξιολογικό σύστημα που δεν επιτρέπει περιθώρια απόκλισης από την ύλη και τη μέθοδο διδασκαλίας με το συνακόλουθο φαινόμενο του ελέγχου των φροντιστηρίων κ.ά. (Μαυρογιώργος 2005).

Ο εκπαιδευτικός που διαχωρίζει την προσωπική του ανάπτυξη από την επαγγελματική του, είναι ο αλλοτριωμένος εκπαιδευτικός και η διδασκαλία του είναι η «αλλοτριωμένη» εργασία, ένα απλό μέσο βιοπορισμού και όχι επάγγελμα. Μία εργασία που διεκπεραιώνεται με μηχανικό τρόπο.

Μένουμε σε αυτό το σχόλιο αναφορικά με το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υπενθυμίζοντας την προηγούμενη συζήτηση πάνω στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (βλ. κεφ. 1.2). Ένα από τα κριτήρια του επαγγελματισμού που έχει προβληθεί είναι και αυτό της επίλυσης προβλημάτων πάνω στην πράξη με προσωπική ευθύνη και αυτενέργεια. Το προαναφερθέν μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης που προβάλλει ως απαραίτητη την προσωπική ανάπτυξη συνάδει με το παράδειγμα του υπεύθυνου επαγγελματία. Ουσιαστικά το έγκυρο σώμα γνώσεων που κατέχει η συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα και μόνο, έπειτα από ειδικές ανώτερες σπουδές, αξιολογείται σε συνδυασμό με την προσωπική ανάληψη της ευθύνης ως προς τη χρήση του. Εδώ διαβλέπουμε προσωπικά και τις δυνατότητες της περιορισμένης έστω αυτονομίας του εκπαιδευτικού, απέναντι στον κεντρικό έλεγχο.

Δεν είναι όμως όλες οι θεωρήσεις της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών το ίδιο ιδεαλιστικές. Κάποιες είναι πιο πολύ προσανατολισμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα. Κατά γενική παραδοχή οι δύο κυριότερες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αφενός η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση (initial training) και αφετέρου οι επιμορφώσεις κατά την επαγγελματική τους πορεία (in service training) (Ματθαίου 2008), αν και ο συγκεκριμένος μελετητής μάλλον ταυτίζει τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» με τις επιμορφώσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο η επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών συνδέεται άμεσα με την αλλαγή του ρόλου του σχολείου στη σύγχρονη εποχή, οπότε πρέπει να υπάρξει υποχρεωτικά και αλλαγή στην εκπαίδευση των καθηγητών.

Ο Ματθαίου θεωρεί τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον κρατικό έλεγχο ως τροχοπέδη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονταν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής της εμφάνισης του σχολικού θεσμού δεν νομιμοποιούνται στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Οι ανάγκες που επέβαλλαν σε πρώτη φάση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν τα περιορισμένα τους προσόντα, λόγω της άμεσης ανάγκης για ίδρυση σχολείων με την ίδρυση του νεότερου ελληνικού κράτους. Είχε

λοιπόν έναν έντονο αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι επιμορφωτικές ανάγκες ήταν κυρίως για τις φυσικές επιστήμες λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης τους και για όλες τις ειδικότητες η παιδαγωγική ενημέρωση.

Η παγίωση του εκπαιδευτικού συστήματος τον 20^ο αιώνα είχε σαν συνέπεια την ανάλογη παγίωση και του συστήματος αυτού της κρατικής επιμόρφωσης με τα χαρακτηριστικά της ευκαιριακής, οικονομικής και κρατικά ελεγχόμενης μορφής.

Η μορφή των επιμορφώσεων μάλιστα ψέγεται από τον συγκεκριμένο μελετητή ως έχουσα μία παθητική, δασκαλοκεντρική και μετωπική μορφή που δε συνάδει με επαγγελματική επιμόρφωση. Σχολιοποιείται και αποτελεί μία επέκταση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του είναι γραφειοκεντρικά. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι ισοπεδωτικό, μη ανταποκρινόμενο στο συνεχώς μεταλασσόμενο παγκόσμιο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερης βαρύτητας για τις αντιλήψεις του Ματθαίου περί ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το σχολείο πλέον αλλάζει. Έχει χάσει το μονοπώλιο της μεταβίβασης της γνώσης με ισχυρούς ανταγωνιστές τα Μ.Μ.Ε., το διαδίκτυο κ.ά. Η ίδια η γνώση αλλάζει. Άλλες ικανότητες και δεξιότητες απαιτούνται (π.χ. η διαχείριση και ανάκτηση των πληροφοριών, ανάληψη πρωτοβουλιών κ.ά.). Το ίδιο το εργασιακό περιβάλλον για το οποίο προετοιμάζει το σχολείο αλλάζει. Για όλους αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός δεν νοείται να μένει μονολιθικός σε μια μονομερή φτωχή αρχική εκπαίδευση, ούτε σε μία κρατική επιμόρφωση. Όλα θα κριθούν από μία δυναμική επιμόρφωση που θα κινείται στη γραμμή της υπεύθυνης επαγγελματικής ανάπτυξης του ενεργού εκπαιδευτικού. Επιβάλλεται ο «απογαλακτισμός από τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του παρελθόντος.» (Ματθαίου 2008:7).

Συμπερασματικά με τον Ματθαίου τρεις βλέπουμε να είναι οι αρχές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που στην ουσία αποβλέπει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1)Όχι αντισταθμιστικός χαρακτήρας. Αποφάσκει το κρατικό μονοπώλιο του πρόχειρου και διορθωτικού χαρακτήρα.

2)Όχι ακαδημαϊκή θεωρητικότητα. Πρακτικός προσανατολισμός για άμεση επίλυση των ζωτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζονται ζωντανά στην τάξη.

3)Ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Όχι θεωρητικά σεμινάρια, αλλά συνεργασία με συναδέλφους, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, αξιοποίησης της ίδιας

της σχολικής μονάδας, αυτοαξιολόγηση, συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, πρωτοβουλίες κ.ά.

Όλες σχεδόν οι αρχές που θέτει ο Έλληνας μελετητής παραπέμπουν άμεσα στο προτεινόμενο μοντέλο του D. Hargreaves. Μόνη ίσως διαφοροποίηση είναι ότι η υιοθέτηση των αρχών αυτών από την βρετανική κυβέρνηση και την εναρμόνιση της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις σύγχρονες τάσεις, διαφοροποιούν το ρόλο του κράτους. Αντίθετα ο Hargreaves υπεραμύνεται νομίζουμε της σχετικής νομοθεσίας.

Όπως έχει αναφερθεί αλλού στην παρούσα εργασία ο επαγγελματισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή ο Ματσαγγούρας εντοπίζει στη σύγχρονη βιβλιογραφία τρία μοντέλα επαγγελματισμού που αντιστοιχούν σε τρία ανάλογα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης: Το τεχνοκρατικό – θετικιστικό μοντέλο που το ανάγει στη θετικιστική παιδαγωγική, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο με θεωρητικό υπόβαθρο την κριτική ψυχοπαιδαγωγική και το ερμηνευτικό-στοχαστικό με θεωρητική αναφορά στην ερμηνευτική ψυχοπαιδαγωγική.¹⁰ Συνδυάζοντάς τα με το ζετύλιγμα της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού (life span development), θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: α) πρέπει να είναι εξατομικευμένη (κατ'αναλογία με το σύγχρονο μαθητοκεντρικό σύστημα). Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες ανάγκες. β) Το καλύτερο μοντέλο ανάπτυξης είναι μία σύνθεση και μάλιστα εντοπίζει πως το τεχνοκρατικό μοντέλο εκ των πραγμάτων είναι χρήσιμο στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς με προοδευτική μείωσή του και αντικατάστασή του με τα δύο άλλα (Ματσαγγούρας 2005).

2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι προαναφερθείσες θεωρήσεις Ελλήνων και ξένων μελετητών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρά τις ομοιότητες και τις διαφορές τους καθώς και την διαφορετική εκπαιδευτική πραγματικότητα από την οποία

¹⁰ Δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε εδώ πως το υπόβαθρο του κάθε μελετητή, ο επιστημονικός χώρος από τον οποίο προέρχεται σφραγίζει και τις θέσεις του. Ο συγκεκριμένος μελετητής κινούμενος στο χώρο της παιδαγωγικής κάνει τη σύνδεση με τις παιδαγωγικές θεωρίες.

αντλούν τα στοιχεία τους, ωστόσο έχουν κάποιες κοινές αναφορές. Απομονώσαμε κάποιες έννοιες που είναι παρούσες σε όλες τις προτάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τις έννοιες αυτές θα παρουσιάσουμε με το σκεπτικό πως η αναδόμησή τους θα μας δώσει στοιχεία για το κοινωνικό διακύβευμα που ενσωματώνεται στο θέμα «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»

- **Συνεργατικότητα**

Η έννοια της συνεργατικότητας είναι παρούσα σε πολλά σύγχρονα κείμενα που έχουν ως αντικείμενό τους τον εκπαιδευτικό και την αναπτυξή του (Day 2003) , αλλά και αποτελεί βασική παράμετρο στα επίσημα εκπαιδευτικά κείμενα (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, επίσημο συνοδευτικό υλικό των διδακτικών βιβλίων για τους εκπαιδευτικούς κ.ά.).

Ο Day για παράδειγμα κάνει λόγο για δίκτυα μάθησης και θεωρεί πως η συνεργασία είναι στοιχείο υποβοηθητικό στην εκδίπλωση πολλών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Πολύς λόγος έχει γίνει στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία για τις «communities of practice». Περιφραστικά θα τις αποδίδαμε στην ελληνική γλώσσα ως «κοινότητες ή ομάδες συναδέλφων που ανταλλάσσουν απόψεις και συμβουλές πάνω στα θέματα της εργασίας τους». Η θεωρία και η κατοχή του γνωστικού αντικείμενου από τον διδάσκοντα δεν είναι πάντα αρκετή για να οδηγήσει σε ένα επιτυχές διδακτικό αποτέλεσμα. Πολλές φορές η διδακτική πράξη δεν ακολουθεί μια θεωρία και η θεωρία έχει ανάγκη από πρακτικά δεδομένα για επαλήθευση, διάψευση ή εμπλουτισμό. Στο σημείο αυτό κάποιοι ερευνητές πιστεύουν πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών θα είναι θετική στο να εναρμονίσουν συνειδητά την θεωρία με την πράξη (Wood 2000). Στις συγκεκριμένες μάλιστα έρευνες που διεξήχθησαν από τους προηγούμενους ερευνητές η συνεργασία θεωρήθηκε και ως δυνατότητα άμυνας των εκπαιδευτικών στις επιβαλλόμενες άνωθεν αλλαγές στην εκπαίδευση της Βρετανίας (Wood 2000). «Such communities can empower teachers to improve pedagogical practice and avoid “top-down” models of professional development in which they are viewed as implementers of externally driven change»(Wood 2000 : 646).¹¹

Υπάρχουν όμως έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι “communities of practice” μπορούν να λειτουργήσουν και ως τροχοπέδη και να συντελέσουν στον

¹¹ Ανάλογη έρευνα στην Ελλάδα κατέληξε σε αντίστροφα συμπεράσματα για υποστήριξη της κυβερνητικής προσπάθειας για αλλαγές εκκινούμενες από την κεντρική εξουσία προς τα κάτω.(Katsarou 2008)

αποκλεισμό όσων εκπαιδευτικών θέλουν να διατηρήσουν την αυτοτέλειά τους (Colley et al. 2007). Άλλωστε η κουλτούρα της διδασκαλίας είναι μία υπόθεση πολύ σχετική με την ιδιοσυγκρασία του δασκάλου και συντηρητική. Η αυτονομία είναι αυτό που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία. Ο νέος όμως ρόλος του δασκάλου που προβάλλεται θέλει έναν εκπαιδευτικό ανοικτό στη συνεργασία για διδακτικές πρακτικές (και ακόμη περισσότερο να αναμειγνύεται σε όλα τα πεδία της σχολικής ζωής, συνεργασία με σύλλογο γονέων ,διοίκηση κ.ά.)(Klaas van Veen 2000).

Άλλοι μελετητές μπορεί να μην είναι υπερβολικά ένθερμοι υποστηρικτές της συνεργασίας των δασκάλων μεταξύ τους, αλλά πιστεύουν πως το σχολείο μπορεί να έχει θετική επίδραση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρέχοντας τις σωστές δόσεις αυτονομίας και συνεργατικότητας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού του (Clement 2000). Άλλοι προχωρούν ακόμη περισσότερο και συνδέουν άρρηκτα ως συγκοινωνούντα δοχεία τους καλούς εκπαιδευτικούς με τα καλά σχολεία (Hopkins 1996, Hargreaves 1994).

Ως έννοια η συνεργατικότητα σίγουρα προβάλλει δελεαστική κυρίως στον εργασιακό τομέα, παρόλα αυτά έχουν διατυπωθεί και απόψεις πως στην ουσία δεν προωθείται η συνεργασία, αλλά μάλλον μία ιδιότυπη μορφή ατομοκρατίας (ίσως και τρομοκρατίας) (Ball 2003).Εξετάζοντας ο Ball την έννοια της «αποδοτικότητας» (performativity) που είναι βασικό στοιχείο της σύγχρονης ανά τον κόσμο εκπαιδευτικής πολιτικής, την εντάσσει στο πνεύμα του αποτελεσματικού σχολείου, ή με άλλα λόγια του νεολειτουργισμού. Η συνεργασία νοείται ως ένα απλό στοιχείο που εντάσσει τα άτομα σε «κοινότητες, οι οποίες προσπορίζουν στα μέλη τους τη νέα κουλτούρα, τη νέα ‘ταυτότητα’. Πρόκειται δηλαδή για ένα μέσο διάχυσης και επιβολής των επιθυμητών πρακτικών και συμπεριφορών.

Εφόσον τόσο οι απόψεις των ειδικών διχάζονται όσο και τα ερευνητικά δεδομένα δεν έχουν χαρακτηριστεί από τους μελετητές ως επαρκή, παραμένει το ερώτημα σε ποιο βαθμό η συνεργασία θα αποτελέσει ενισχυτικό παράγοντα της ανάπτυξης των καθηγητών ή όχι.

- **Σχέση με τη γνώση**

Ο ρόλος του δασκάλου ως αυθεντία και άμεσου παροχέα της γνώσης είναι η κλασική μιχεβιοριστική θεώρηση, με την εξέχουσα θέση του δασκάλου ως άμεση απορροή δύο γεγονότων : α) της κατοχής της γνώσης β) της διαβεβαίωσης της παιδαγωγικής πως η συμπεριφορά του δασκάλου έχει άμεσο αντίκτυπο στο

μαθησιακό αποτέλεσμα (Kolesnic 1992, Moreira 1996). Η ήδη από τον Διαφωτισμό ισχύουσα αυτή θέση, σήμερα έχει σοβαρά κλονιστεί.

Τόσο η γνώση έχει χάσει τον απόλυτο χαρακτήρα της και έχει σχετικοποιηθεί, όσο και οι νέες θεωρίες μάθησης και κυρίως ο κονστρουβισμός (ή εποικοδομισμός), δίνοντας το βάρος στον τρόπο μάθησης του κάθε ατόμου, έχουν αποσυνδέσει την μάθηση από την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τουλάχιστον σε αποκλειστικό χαρακτήρα (Λυοτάρ 1993, Beck 2005). Περνάμε σε μία νέα σχέση με τη γνώση, «την κοινωνία της γνώσης», όπου η γνώση νοείται ως συντελεστής παραγωγής (Τσουκαλάς 2009, Beck 2002). Η γνώση παίρνει τη μορφή πληροφορίας και ένα νέο έργο του εκπαιδευτικού είναι η εκμάθηση του μαθητή του στο χειρισμό των πληροφοριών. Το ερώτημα πλέον δεν είναι «αληθεύει;», αλλά «χρησιμεύει;», όπως παραστατικά δηλώνει ο Lyotard, αναφερόμενος στην εμπορευματοποίηση της γνώσης (Λυοτάρ 1993:126). Γίνεται πλέον ο καθοδηγητής και ο «διευκολυντής» της γνώσης (faciliator), πολλές φορές δε και ο συνοδοιπόρος στη γνώση. Δεν είναι τυχαίο που η «διερευνητική μέθοδος» προβάλλεται τόσο πολύ.

Το παράδοξο ως εκ τούτου, όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι πως ενώ η έως τώρα γενιά των εκπαιδευτικών εκπαιδεύτηκε σε ένα μιχξεβιοριστικό-δασκαλοκεντρικό περιβάλλον, καλείται ωστόσο να διδάξει σε ένα μαθητοκεντρικό-κονστρουκτιβιστικό. Η θεραπεία προβάλλεται να είναι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη με την ενημέρωση σε ότι αφορά τα νέα εκπαιδευτικά σχήματα και τις νέες διδακτικές μεθόδους (Κοσσυβάκη 2003). Το κυριότερο όμως έργο του είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχετικότητα της γνώσης και πως η εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον χρονικά.

- **Σχέση με την εξουσία.**

Η σχολική γνώση δεν είναι ούτε η αμιγής επιστημονική γνώση του εργαστηρίου, αλλά ούτε και η απλοποιημένη εκλαϊκευμένη γνώση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Πρόκειται για μία γνώση κατασκευασμένη για ειδικούς σκοπούς, μία γνώση μετασχηματισμένη και όχι απλά απλοποιημένη. (Κουλαϊδής 2000).

Εφόσον όπως είδαμε ο καθηγητής μεταδίδει αναπλαισιωμένη γνώση το θέμα πλέον μετατίθεται στο ποιος είναι αυτός που καθορίζει τους κανόνες αναπλαισίωσης. Το ζήτημα του ποιος ορίζει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης είναι καθοριστικής σημασίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στα σύγχρονα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα το τι θα διδαχθεί στα σχολεία ορίζεται από την κεντρική εξουσία. Η

έχουσα την κοινωνική συγκατάθεση κυβέρνηση ορίζει το περιεχόμενο του σώματος της γνώσης που πρέπει να διδαχθούν οι πολίτες της και αυτό σε μία βάση κοινωνικής συναίνεσης. Θεωρητικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης είναι ιδεολογικά ουδέτερο. Στην ουσία όμως πολύς λόγος έχει γίνει για αυτή την ουδετερότητα και πολλούς μελετητές έχει απασχολήσει.(Χρόνης 1993, Φραγκουδάκη 1978,Apple 1986,Αλτουσέρ 1999).

Η σύνδεση της αναπλαισιωμένης επιστημονικής γνώσης με το σχολείο και τους μαθητές πραγματοποιείται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων , τα οποία είναι ευθύνη της κεντρικής εξουσίας.¹² Έχει υποστηριχθεί η άποψη πως αυτός που ελέγχει το περιεχόμενο της διδασκαλίας ουσιαστικά ασκεί και τον έλεγχο στη διδακτική πράξη (Bernstein 1991).

Η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein χρησιμοποιήθηκε από τον Beck προκειμένου να ερμηνεύσει τις σύγχρονες τάσεις στην Βρετανία για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και συνακόλουθα την πραγματική μορφή της επαγγελματικής τους ανάπτυξης που προωθείται κρατικά. Σύμφωνα με τον Bernstein η αναπλαισίωση είναι διπλή α)Του επίσημου παιδαγωγικού λόγου, δηλαδή του πολιτικού που έχει πραγματικά την εξουσία και β)του παιδαγωγικού. Ο Beck διαπιστώνει πως η επίσημη αναπλαισίωση, δηλαδή του κυρίαρχου (πολιτικού) λόγου, είναι αυτή που ισχύει, και η παιδαγωγική, αυτή δηλαδή που ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς, τείνει να περιθωριοποιηθεί. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως στα Παιδαγωγικά τμήματα του πανεπιστημίου μαθήματα όπως κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ιστορία και φιλοσοφία, μαθήματα που προσφέρουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν την επαγγελματικής τους ταυτότητα , έχουν περιθωριοποιηθεί. Με έναν έξυπνο τρόπο (που ο Bernstein θα αποκαλούσε «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα») έχουν για παράδειγμα μεταφερθεί στο πρακτικό μέρος της εκπαίδευσης, στα σχολεία (Beck 2009).

Βλέπουμε επομένως πως το ζήτημα της εξουσίας δεν είναι ανεξάρτητο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. «Ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος» προσαρμόζει όχι μόνο το είδος του μαθητή που θέλουμε , αλλά πρώτα ως αναγκαία συνθήκη μορφοποιεί τον εκπαιδευτικό που θέλει.

¹² Το ενδιαφέρον της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Αναλυτικά προγράμματα έστρεψε η «νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», το κοινωνιολογικό αυτό ρεύμα που εμφανίστηκε στην Αγγλία το 1970 και συνδέθηκε με το εκπαιδευτικό ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και τα ονόματα των Bernstein και M.Young.(Κρητικού 1994, Blackledge 1995).

Χαρακτηριστική είναι και η εργασία της Gunn Elisabeth Soreide (Gunn 2007), η οποία μέσω των επίσημων κρατικών εγγράφων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσπαθεί να συγκροτήσει την ταυτότητα του ιδανικού εκπαιδευτικού όπως βγαίνει μέσα από τα έγγραφα. Όχι την ταυτότητα του πραγματικού εκπαιδευτικού, αλλά του ιδεατού και τέλειου τύπου εκπαιδευτικού όπως αναδεικνύουν τα κρατικά έγγραφα και επομένως προσαρμόζεται και η νομοθεσία.

Ο Αλτουσέρ θεωρώντας την εκπαίδευση ως έναν Ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, ήδη εξ ορισμού αναγνωρίζει αξιωματικά όχι μόνο την εξουσία που ασκεί σε όλους τους συμμετέχοντες σε αυτήν, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά επιπλέον της προσδίδει έναν ρόλο εξοντωτικό και πλήρης σύνθλιψης του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει περιθώρια αντίδρασης.(Αλτουσέρ 1999, Κρητικού 1994).Απέναντι σε αυτήν την ακραία ντετερμινιστική θέση ο Βέλτσος θα απαντήσει υπερασπίζοντας το υποκείμενο, στη συγκεκριμένη περίπτωση τον εκπαιδευτικό, απαντώντας πως πάντα υπάρχουν περιθώρια δράσης και μάλιστα δράσης που μπορεί να επιφέρει ρωγμές την εξουσία.(Βέλτσος 1977).

- **Λογοδοσία**

Η έννοια της λογοδοσίας (accountability) εμφανίζεται συχνά στα κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση. Γενικότερα πρόκειται για μία έννοια συνυφασμένη με την ύπαρξη του ίδιου του κράτους¹³. Εκ φύσεως το ζήτημα της λογοδοσίας είναι συγκρουσιακό εφόσον υπάρχουν δύο μέρη ο λογοδοτών και ο αποδέκτης της λογοδοσίας. Αντίθετες εκπαιδευτικές πολιτικές οδηγούν σε ανάλογα αντίθετες μορφές λογοδοσίας. Έτσι έχουμε τις εξής διακριτές προσεγγίσεις: των φιλελευθέρων, των μαρξιστών, της πολιτικής του κράτους πρόνοιας και διάφορες άλλες πλουραλιστικές πολιτικές. Η ρητορική της κάθε μίας τόσο για το λόγο ύπαρξης της λογοδοσίας, όσο και για το ποιος, σε ποιον και γιατί δίνει λόγο, διαφέρει. Κρίνεται πολύ σημαντικό να εντοπίσουμε το πνεύμα της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί ή τείνει να επικρατήσει στο ζήτημα της λογοδοσίας στο σχολείο σήμερα, προκειμένου να ενταχθεί σε κάποιο ή κάποια από τα κοινωνιολογικά ρεύματα και να ερμηνευτεί έτσι και ο ρόλος στον οποίο καλείται να προσαρμοστεί και ο εκπαιδευτικός.

Η αξιολόγηση έχει θεωρηθεί ως το μέσο με το οποίο επιτελείται η λογοδοσία (Ρέππας 2002).Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι από τα πλέον

¹³ Για την γραφειοκρατική, κρατική μορφή της σύγχρονης εκπαίδευσης έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ο λόγος της ειδικής δημιουργίας σχετικής ενότητας καθίσταται για μία ακόμη φορά σαφής, εφόσον και η λογοδοσία είναι μία ακόμη συνέπεια αυτής της δομής.

φλέγοντα που εκκρεμούν στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική επικαιρότητα. Ήδη από το 1960 συζητείται έντονα η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και μάλιστα με όρους οικονομικούς (Kolesnic 1992). Αξίζουν ή όχι τα κεφάλαια που δαπανώνται για την παιδεία; Σημειωτέον πως συνήθως τα κεφάλαια αυτά κάτω από την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της επένδυσης στην εκπαίδευση και στο ανθρώπινο δυναμικό ήταν μεγάλα, αλλά κυρίως αναμενόταν άμεσο οικονομικό αντίκρισμα από τη βελτίωση της οικονομικής θέσης του κράτους που δαπανούσε για την παιδεία. (Κελπανίδης 2002, Φραγκουδάκη 1978, Δαφέρμος 2008, Ρέππας 2002).

Πολλοί είναι οι μελετητές που βλέπουν στην έντονη απαίτηση για λογοδοσία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (και της εκπαίδευσης γενικότερα) την εμπλοκή της αγοράς και του καπιταλιστικού στοιχείου στο θεωρητικά 'ουδέτερο' σχολείο. (Δαφέρμος 2008, Ρέππας 2002, Μαυρογιώργος 2007). Το σχολείο πλέον πρέπει να είναι «αποτελεσματικό», δηλαδή παραγωγικό.¹⁴ Η έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου», είναι ταυτόσημη πολιτικά με την έννοια του σχολείου της φιλελεύθερης ιδεολογίας, που θέλει την εκπαίδευση όχι παροχέα γενικής παιδείας, αλλά πρώτιστα προμηθευτή εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και έχει συνδεθεί κοινωνιολογικά με το λειτουργισμό.

Εφόσον πλέον η τεχνολογία έχει αναπτυχθεί, οι εργάτες δεν είναι χειρώνακτες, των απλών μηχανών, αλλά απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις, για τη νέα γενιά των «μηχανών», επομένως ανεβαίνει και το απαιτούμενο γνωστικό επίπεδο των χρηστών-εργατών. Στο σημείο αυτό μπαίνει και το ενδιαφέρον του κεφαλαίου για το σχολείο που ενδιαφέρεται να εξασφαλίσει την παραγωγή του εργατικού δυναμικού του. Η λογοδοσία επομένως, σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία, με πρακτική έκφραση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου θα αποτιμά την επίδοση των μαθητών, ως δείγμα της επιτυχίας του εκπαιδευτικού.

Με αυτήν την έννοια η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποκτά τεράστια σημασία στην ζωή του εκπαιδευτικού, εφόσον το τι έμαθε ο μαθητής, είναι ο δείκτης της ποιότητας της διδασκαλίας του. Αυτή ακριβώς όμως είναι και η μιχγεβιοριστική έννοια της αξιολόγησης (Kolesnic 1992). Ο μιχγεβιορισμός, ως θεωρία μάθησης έχει παραδοσιακά συνδεθεί επίσης με το λειτουργισμό. Προκύπτει έτσι ένα ακόμη στοιχείο που συνδέει την λογοδοσία και την αξιολόγηση με το λειτουργισμό.

¹⁴ Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό και την αλλαγή του περιεχομένου που υφίσταται η έννοια «γνώση» και το χαρακτηρισμό της γνώσης από τον Τσουκαλά ως συντελεστή της παραγωγής. (βλ. σχετική ενότητα ανωτέρω 'η σχέση με τη γνώση»

Από το σημείο αυτό όμως κι έπειτα προκύπτουν καταγιστικά πολλά ζητήματα. Α)Το πρώτο αφορά στη σύνδεση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με αυτή του εκπαιδευτικού. Είναι φανερό πως πλέον η μαθητική αξιολόγηση βγαίνει από τα στενά σχολικά όρια της τάξης και αποκτά ευρύτερο ενδιαφέρον. Δεν διακυβεύεται αποκλειστικά η σχολική πορεία του μαθητή, αλλά και του δασκάλου του και όπως θα δούμε στη συνέχεια και της σχολικής μονάδας.(Χαρίσης 2007, Νούτσος χ.χ). Κατά πόσο αυτή η σύνδεση των δύο επιδόσεων (μαθητική και εκπαιδευτικού) θα λειτουργήσει καταπιεστικά για τον καθηγητή ή αντίθετα θα τον οδηγήσει στην προσπάθεια διεύρυνσης του ορίζοντά του μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης;

Β)Αυτός όμως ο αναπροσανατολισμός της αξιολόγησης λογικά θα πρέπει να σημαίνει και αλλαγή των αξιολογικών πρακτικών που ούτως ή άλλως έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα των γνωστικών θεωριών(π. χ. εποικοδομισμός). Πώς πραγματώνεται αυτή η αναπροσαρμογή από μέρους των εκπαιδευτικών; Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσης εργασίας μας που πραγματεύεται τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών θα αναφερθούμε στο πώς συγκροτούνται οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και πώς αυτές μπορούν να αλλάξουν.

Γ) Η Λογοδοσία ως τρόπος ελέγχου και πίεσης προς το σώμα των εκπαιδευτικών με επιφανειακό πρόσχημα οικονομική ευθύνη-διάθεση κονδυλίων-, στην ουσία όμως πρόκειται για καθαρά πολιτική σκοπιμότητα. Την άποψη αυτή διατυπώνει ο Beck (Beck 2008).

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε πως πληθαίνουν οι φωνές αυτών που θεωρούν τη λογοδοσία ως μία μορφή του νεολειτουργισμού που διαφαίνεται να υπερισχύει στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών. Αν είναι πραγματικά έτσι, τότε το πόσο οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ή λιγότερα συνειδητά εκλαμβάνουν αυτή την πίεση, είναι ζήτημα προς διερεύνηση.

- **Αναστοχασμός (reflection).**

Ο αναστοχασμός της δράσης με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την μετέπειτα πορεία, θεωρήθηκε όπως έχουμε ήδη αναφέρει από τον Day ,στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έννοια αυτή με καταβολές ήδη από τον Dürkheim επεξεργάστηκε το 1983 από τον Schon που μίλησε για τον στοχαζόμενο επαγγελματία που προχωρεί πέρα από τη θεωρία που διδάχτηκε και την αξιοποιεί με την αποκτηθείσα εμπειρία του πάνω στο επάγγελμα (Καλαϊτζοπούλου 2001).Η συγκεκριμένη συγγραφέας

παρουσιάζοντας το μοντέλο του Schon για τον στοχαζόμενο επαγγελματία στη συνέχεια διαβλέπει τις δυνατότητες που έχει για τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα ως στοιχείο της αρχικής τους επαγγελματικής κατάρτισης.¹⁵

Για να μπορεί όμως κανείς να αναστοχαστεί πάνω σε μία δράση, και πολύ περισσότερο εφόσον περιέχεται και η έννοια της αυτοκριτικής, θα πρέπει να διαθέτει τον απαραίτητο γνωστικό εξοπλισμό μίας ευρύτερης φιλοσοφικής, κοινωνιολογικής, ψυχολογικής και γενικότερα πολύπλευρης θεωρητικής γνώσης και ικανότητας. Είναι όμως διαπιστωμένο πως σήμερα η θεωρητική γνώση δεν προωθείται (Beck 2009), στα πλαίσια πάντα μίας τεχνοκρατικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αλλού ο Beck θα αναφερθεί πάλι στο ίδιο θέμα, παρατηρώντας εύστοχα πως η έννοια της «επανεκπαιδευσιμότητας»(trainability)¹⁶ συστηματικά αποκλείει τους εκπαιδευόμενους από πιο επεξεργασμένες μορφές ακαδημαϊκών σπουδών που θα τους επέτρεπαν να είναι πιο αναστοχαστικοί στην εργασία τους (Beck 2008).

Ο αποκλεισμός αυτός από τη θεωρητική μορφή της γνώσης, έτσι περιορίζει την οπτική του εκπαιδευτικού και του κάθε επαγγελματία, ώστε μη αντιλαμβανόμενος τη συνολική κατάσταση να μην αντιδρά σε τυχόν αρνητικές για το επάγγελμά του καταστάσεις σε βάθος χρόνου ή λανθάνουσες.

Όσον δε αφορά στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ο αναστοχασμός είναι πολύτιμος για την αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πράξης, αλλά και για τη γόνιμη σύνδεση θεωρίας και πράξης(Postholm 2008). Η αξία του αναγνωρίζεται όλο και πιο πολύ. Έχει προταθεί μάλιστα και η χρήση του για τους εκπαιδευόμενους μελλοντικούς διδάσκοντες, ως υποβοηθητικός τρόπος της ανάδυσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συγκεκριμένα μάλιστα ο αναστοχασμός σε μικρής έκτασης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία πήρε τη μορφή του αναστοχαστικού γραψίματος, με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ασκούνται στην καταγραφή των διδακτικών συμβάντων για την περαιτέρω μελέτη τους.(Cattley 2007).

¹⁵ Το πολυσύνθετο της αναστοχαστικής διαδικασίας και τις διάφορες μορφές που θα μπορούσε να πάρει στην εκπαιδευτική πράξη μπορούμε να δούμε στο (Luttenberg 2008).

¹⁶ Αγνοώντας τον επίσημο όρο μετάφρασης του όρου trainability, τον μεταφράζουμε ως «επανεκπαιδευσιμότητα» και όχι επανεκπαίδευση, για να δηλώσουμε το διηλεκτικό της χαρακτήρα, ως συνυφασμένο με την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης. Επανεκπαιδευόμενοι ίσως όχι πάνω στο αντικείμενό μου, αλλά και σε κάτι τελείως διαφορετικό. Πρόκειται για έννοια του Bernstein που έχει αξιοποιηθεί και από άλλους όπως οι Ball, Beck.

Γενικότερα η έννοια του αναστοχασμού είναι συνδεδεμένη με θεωρίες του κονστρουκτιβισμού όπου τα άτομα μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμο εργαλείο, εφόσον βέβαια ασκηθεί κάποιος σε αυτό, τόσο σε προσωπική βάση όσο και αξιοποιώντας τη συνεργασία. (Keiny 1994).

- **Δια βίου εκπαίδευση.**

Καμιά έννοια όσον αφορά την εκπαίδευση δεν είναι πιο επίκαιρη και πιο χρησιμοποιημένη από την έννοια της Δια βίου εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούμενη για όλο το φάσμα του πληθυσμού, συνοψίζει τη σύγχρονη φιλοσοφία και την πρακτική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Είναι δε παρούσα στο σύνολο σχεδόν των κειμένων που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν σκεφτούμε όμως πως άλλο πράγμα είναι η παιδεία, με την έννοια της καλλιέργειας, η οποία πραγματικά δεν νοείται να σταματήσει όσο ζει ο άνθρωπος, και άλλο η εκπαίδευση, την οποία συστηματικά με ορισμένο περιεχόμενο και για ορισμένο χρόνο παρέχει (συνήθως) το κράτος, τότε η έννοια καθίσταται παράξενη. Πώς θα επιτευχθεί σε πρακτικό επίπεδο μία διαρκής εκπαίδευση; Ποιος θα αναλάβει το κόστος, τι περιεχόμενο θα έχει, είναι υποχρεωτική και γιατί;

Το ίδιο το κράτος άμεσα ή έμμεσα συμμετέχει σε αυτά τα προγράμματα με ένα πολυδαίδαλο σύστημα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Όσον αφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, υπάρχουν οι επιμορφώσεις που προσφέρει μέσω των ειδικών φορέων και των σεμιναρίων.¹⁷ Ένα από τα πάγια αιτήματα των εκπαιδευτικών είναι και η συστηματοποίηση της παρεχόμενης από το κράτος επανεκπαίδευσης σε τακτά χρονικά διαστήματα για όλους. Είναι ένα από τα ζητήματα που ακόμη δεν έχουν παγιωθεί.

Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εκφραζόμενη μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση, να μεν είναι χρήσιμη σε προσωπικό επίπεδο, σήμερα όμως επιβάλλεται και για τους πρόσθετους λόγους των ραγδαίων αλλαγών στην εκπαίδευση. Τα σχολικά βιβλία αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς, οι μορφές αξιολόγησης ανάλογα πρέπει να προσαρμοστούν, η απόδοση λόγου σε γονείς και κοινωνία εντατικοποιείται και για όλα αυτά η προετοιμασία από τις παιδαγωγικές

¹⁷ Τέτοιοι φορείς είναι τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), το Ι.Ν.Ε.Π., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναλυτικότερες πληροφορίες για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης, μέσα από έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο βλ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008)

σχολές δεν είναι δυνατό να είναι αρκετή, όπως επεσήμαναν και ο Hargreaves και ο Ματθαίου. Η διαρκής και δια βίου εκπαίδευση επομένως προβάλλει επιτακτική για την επιβίωση στο επάγγελμα.

Βέβαια υπάρχει και η κοινωνιολογική άποψη που βλέπει στην απαίτηση της δια βίου εκπαίδευσης ή και της διαρκούς επανεκπαίδευσης (trainability)(Beck 2008, Beck 2009), την καθαρή μορφή του νεολειτουργισμού, που υποτάσσοντας την εκπαίδευση στην αγορά της εργασίας παρέχει εκείνη μόνο τη γνώση που θεωρείται χρήσιμη για εκείνη. Γι αυτό και γίνεται λόγος για νέες ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες καλείται να παρέχει το σχολείο, όπως ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, συνεργατικότητα, άσκηση στην αντιμετώπιση επίλυσης προβλημάτων κ.ά.

Ο επίσημος παροχέας της εκπαίδευσης, το κράτος, ενστερνιζόμενο και ευθυγραμμιζόμενο με τις ανάγκες του κεφαλαίου προωθεί αυτές τις αρχές, προσφέροντας μόνο την αποσπασματική και κατακερματισμένη γνώση, αποκρύπτοντας τη θεωρητική (ως όχι μόνο άχρηστη, αλλά και κυρίως επικίνδυνη-βλέπε προηγούμενη ενότητα για αναστοχασμό). Θα είχε πολύ ενδιαφέρον να ακούσουμε πώς αποδομεί την έννοια της Δια βίου εκπαίδευσης ένας άνθρωπος το έργο του οποίου δεν είχε περάσει απαρατήρητο. Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς του σήμερα θεωρεί πως

«“η δια βίου εκπαίδευση” έρχεται και αντικαθιστά την εφάπαξ εκπαίδευση. Δε λέω ότι δεν είναι χρήσιμη... Λέω ότι είναι χίμαιρα. Επειδή δεν μπορεί κανείς εκ των προτέρων να γνωρίζει τι χρειάζεται να ξέρει...θα βρίσκεται συνεχώς μπροστά στην ανάγκη να ξεχνάει τα μεν για να μαθαίνει τα δε. Αυτό πρώτα πρώτα είναι αδύνατο. Όμως, όπως ξέρετε, το γνωσιακό γήρας έρχεται νωρίς. ...Τα όρια της δια βίου εκπαίδευσης είναι περιορισμένα. Έτσι μαζί με την εφάπαξ εκπαίδευση αποδυναμώνεται το όνειρο της δια βίου εργασίας. Παραδόξως, και ειρωνικά, οι σημασίες των λέξεων αλλάζουν περιεχόμενο. Τότε είχαμε μια μόνιμη εργασία και εκπαιδευόμαστε μία φορά, τώρα έχουμε μια κυμαινόμενη εργασία και εκπαιδευόμαστε συνεχώς.» (Τσουκαλάς 2009).

Αυτό μάλιστα ισχύει και για τους καθηγητές όπως μας πληροφορεί και η έκθεση της διεθνούς επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, οι οποίοι θα πρέπει να ασκούν και άλλα επαγγέλματα εκτός της διδασκαλίας (UNESCO 1999 :222).

2.3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΣΕΩΝ

Ως επίκαιρο το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πολύ φυσικό όπως έχουμε ήδη αναφέρει να προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Όλοι όμως οι ειδικοί δεν πλησιάζουν αποκλειστικά το συγκεκριμένο θέμα με θεωρητικές προτάσεις. Κάποια κείμενα σκοπό έχουν να ταξινομήσουν τα δεδομένα εντοπίζοντας κάποια κοινά στοιχεία στις διάφορες θεωρητικές προτάσεις και ομαδοποιώντας τις προκειμένου να υπάρξει κοινή βάση για εποικοδομητικό επιστημονικό διάλογο.¹⁸

Κάποιοι μελετητές πλησιάζοντας επιστημολογικά τις προτεινόμενες θεωρίες εντοπίζουν τις διαφορετικές θεωρητικές τους παραδοχές με άμεση συνέπεια τη διαφοροποίηση στην προτεινόμενη μορφή της επαγγελματικής ανάπτυξης.(Moreira 1996, Χρυσ αφίδης 2005, Ματσαγούρας 2005).

Κι αυτή ακόμα η έξαρση της ενασχόλησης με το θέμα για τον Moreira (Moreira 1996), οφείλεται στην ανάπτυξη της εξελικτικής ψυχολογίας υπό την επίδραση του Piaget. Συνακόλουθη υπήρξε η αύξηση του ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό, εφόσον κρίθηκε μη επαρκής η μηχανιστική ερμηνεία της συμπεριφοράς σαν αίτιο και αιτιατό και αποσυνδέθηκε η σχέση «συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητική επίδοση». Νέα προσέγγιση προσέφερε η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας που αναβαθμίζει το ρόλο του δασκάλου, ως δυναμικό παράγοντα στη διδακτική διαδικασία (θεωρίες του εποικοδομισμού).(Keiny 1994, Bell 1994). Επιπρόσθετα, ως νέα παράμετρος τέθηκε η συνειδητοποίηση πως στην πράξη οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές μη συνδεδεμένες απαραίτητα με θεωρίες και σχολές, αλλά αντίθετα συνδεδεμένες με την προσωπικότητα, το στυλ και τις πρακτικές ρουτίνας.

Σύμφωνα με τον Moreira οι τεράστιες διαφορές στον τρόπο αντίληψης του είδους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι βαθύτερες διαφορές της απάντησης στο ερώτημα «τι» αναπτύσσεται και «πως». Ως επαγγελματική ανάπτυξη θεωρεί τις αλλαγές που υφίσταται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής καριέρας του και όχι τις θεσμοθετημένες αλλαγές που είναι εκτός της προσωπικής του επιλογής.

¹⁸ Υπενθυμίζουμε αυτά που αναφέραμε στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου για την αντίθεση προτάσεων και την ερμηνεία που προτείναμε ως ασυμβατότητα των διαφορετικών εννοιολογικών πλαισίων π.χ. παιδαγωγικών, κοινωνιολογικών κ.τ.λ.

Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δύνανται να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Οι τρεις πρώτες σχετίζονται με το ερώτημα «τι» αναπτύσσεται ενώ η τέταρτη έχει μία ολιστική θεώρηση.

1. Η προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης. (The Cognitive-Developmental Approach)

- Πρόκειται για όλες αυτές τις προτάσεις που κάνουν λόγο για στάδια ανάπτυξης. Συνήθως πρόκειται για τρία στάδια ανάπτυξης που αντιστοιχούν σε ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους σκέψης.

- Τα στάδια είναι ιεραρχικά κατανεμημένα και προχωρείς στο επόμενο μόνο με την κατάκτηση του προηγούμενου.

- Υπάρχει ένας γενικός μηχανισμός εξέλιξης ως κινητήριος δύναμη, ο οποίος παύει να υφίσταται στο τελικό στάδιο ανάπτυξης.

- Τα αναπτυξιακά αυτά στάδια είναι παγκόσμια και με απaráλλακτη χρονική ακολουθία, χωρίς να είναι απαραίτητο πως θα κατακτηθούν από όλους σε όλο τους το εύρος.

Οι προτείνοντες μία θεωρία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τέτοιου τύπου ουσιαστικά βασίζονται στη θεωρητική δουλειά του Piaget και του Kohlberg. Η γνωστική θεωρία του Piaget που προοριζόταν για παιδιά και εφήβους προσαρμοσμένη και σε άλλες περιοχές επεκτείνεται και στην περιοχή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο Moreira ασκεί κριτική επισημαίνοντας τα προβλήματα της σημεία τόσο στην θεωρία όσο και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.¹⁹

2. Στον αντίποδα της προηγούμενης ομάδας βρίσκονται οι θεωρίες που βασίζονται στην προσέγγιση της «απόκτησης ικανοτήτων». (Skill Acquisition Approach)

Το βάρος εδώ μετατίθεται στους στόχους και στις ικανότητες ειδικά της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα η προσέγγιση αυτή βλέπει τη διδασκαλία ως μία περίπλοκη, γνωστική και απαιτητική αποστολή που απαιτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών από τον καθηγητή προκειμένου να είναι αποτελεσματικός. Η εξάσκηση (Practice) είναι μία βασική έννοια στην επαγγελματική ανάπτυξη. Πρακτική συνέπεια των προηγούμενων είναι ο διαχωρισμός σε «έμπειρους» και «αρχάριους» εκπαιδευτικούς. Το θέμα που

¹⁹ Ως υπαγόμενη σε αυτήν την κατηγορία θεωρεί τη θεωρία των Norman Sprinthall, Lois Thies-Sprinthall.

καλούνται να διευκρινίσουν οι ερευνητές που κινούνται στην συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι αν οι «ικανότητες» είναι επίκτητες ή «κληρονομικές» με την έννοια του ταλέντου. Σ' αυτή την περίπτωση ποιος ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποια τα όριά της και οι δυνατότητες της; Η μέθοδος έρευνας για τα συγκεκριμένα μοντέλα είναι οι longitudinal studies.²⁰

3. Μία τρίτη ομάδα είναι αυτές οι προτάσεις που χαρακτηρίζονται από τον «Επαναπροσδιορισμό των ενδιαφερόντων». (Reorientation of Concern Approach). Πρόκειται για μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από τη θεωρία της Frances Fuller στο Πανεπιστήμιο του Texas, η οποία συνειδητοποίησε πως οι σπουδαστές, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έτειναν να έχουν ένα συστηματικό μοτίβο αλλαγών των προτεραιοτήτων τους κατά τις πρώτες εβδομάδες της διδακτικής τους εμπειρίας. Πρότεινε στη συνέχεια ένα εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης με τέσσερα στάδια. Τη γενικότητα του μοντέλου και την έλλειψη λογικής υποστήριξης της ακολουθίας των φάσεων επισημαίνει ο Moreira ως τις κυριότερες αδυναμίες του μοντέλου αυτού.

4. Η τέταρτη κατηγορία διαφοροποιείται από τις προηγούμενες διότι δεν κινείται στην κατεύθυνση του «τι» αναπτύσσεται, αλλά έχει μία ολιστική θεώρηση της καριέρας του εκπαιδευτικού γενικότερα, από την είσοδο έως και την αφυπηρέτηση. Πρόκειται για θεωρίες που συναντούμε στη βιβλιογραφία κάτω από το γενικότερο τίτλο θεωρίες «κύκλου ζωής» (Life circle approach). Όλες οι προηγούμενες θεωρίες συμφωνούν στο θετικό χαρακτήρα της ανάπτυξης, στη συγκεκριμένη όμως από τη στιγμή που βλέπεις συνολικά την όλη σου καριέρα, κάποιες φάσεις δε θα είναι θετικές.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται συνήθως είναι η χρήση αυτοβιογραφικών δεδομένων για τις οποίες έχουν εκφραστεί πολλές επιφυλάξεις για την εγκυρότητα τέτοιων δεδομένων. Αυτό όμως ακριβώς το χαρακτηριστικό του υποκειμενικού ίσως να είναι και το πιο αυθεντικό από τη στιγμή που κάποιες έρευνες εστιάζουν στο υποκείμενο και στις δικές του θεωρήσεις όπως ακριβώς συμβαίνει και στην παρούσα εργασία. Ημερολόγια, σημειώσεις και συνεντεύξεις είναι ίσως το εγκυρότερο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη θεματολογία. (βλ. επίσης Bell 1999). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τον Hüberman.

²⁰ Αντιπροσωπευτικά μοντέλα του συγκεκριμένου τύπου επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών έχουν προτείνει στο Πανεπιστήμιο της Αριζόνα στις Η.Π.Α. οι Berliner, Carter et al. Καθώς επίσης και οι Fogarty, Wang etc.

Τα τελικά συμπεράσματα του Moreira είναι πως η αδιάκριτη χρησιμοποίηση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» θα πρέπει να αποφεύγεται. Υπερτονίζει την ανάγκη να καθοριστεί επιτέλους τι καθιστά ανάπτυξη και τι όχι. Επίσης για όλα τα προτεινόμενα μοντέλα επισημαίνει πως έχουν κενά στο θεωρητικό τους υπόβαθρο και στη μορφοποίηση τους. Χρειάζεται περισσότερη θεωρία, αλλά και ερευνητικά δεδομένα.

Από τα έως τώρα εκτιθέμενα είναι σαφές πως οι δύο κεντρικοί άξονες που στηρίζουν την υπόθεση «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», είναι η αρχική εκπαίδευση και οι (συνεχείς) επιμορφώσεις. Με τη στοχευμένη αυτή προσέγγιση κάποιοι ερευνητές έχουν μελετήσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από επιστημολογική άποψη. Έχει σημασία να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν τα επιστημολογικά μοντέλα που ακολουθούνται στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών εφόσον αυτά είναι που προδιαγράφουν τα όρια της επιστημονικής δράσης και είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη σχέση θεωρίας και πράξης. (Χρυσυφίδης 2005). Αν υποθέσουμε πως η θεωρία παρέχεται στη σχολή και η πράξη (διδασκτικές πρακτικές) αποκτιέται στη σχολική τάξη, τότε προβάλλει εύλογο το ερώτημα ποια η σχέση θεωρίας και πράξης. Η απάντηση που θα δοθεί θα καθορίσει την κατεύθυνση και κυρίως τις δυνατότητες που μπορεί να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Χρυσυφίδη (Χρυσυφίδης 2005) τα περισσότερα μοντέλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις κυρίως επιστημολογικές θέσεις: τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική. Καμία όμως από αυτές αποκλειστικά μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια στην πολυδιάστατη διδασκαλία. Το ιδανικότερο θα ήταν μία κατά περίπτωση κριτική σύνθεση των τριών επιστημολογικών μοντέλων. Είναι χρήσιμη η θεωρία (κατά επιταγή του θετικισμού), αλλά μαζί με τη σωστή αποτίμηση της κατάστασης (ερμηνευτική προσέγγιση) και την αποτίμηση των κοινωνικών δυνάμεων που καθορίζουν τη δράση μας (κριτική σχολή). Από τη στιγμή που ούτε το θεωρητικό στοιχείο, ούτε η δημιουργική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης δεν είναι από μόνα τους αρκετά για να καταστεί ικανός στο καθήκον του ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται μία διαρκής κριτική εγρήγορση και «μία ικανότητα αναστοχασμού της δράσης» (Χρυσυφίδης 2005:102).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αρχική εισαγωγική επιμόρφωση τείνει να είναι πολυδιάστατη και σύνθετη. (Το να μην έχει βέβαια τη μονομέρεια ενός

επιστημολογικού μοντέλου εξαρτάται φυσικά και από τις θεωρητικές παραδοχές των διδασκόντων. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ισχύει ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα όπως στη δευτεροβάθμια).Θα την αποτιμούσαμε ως συμβατή με μία μορφή διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω επιμορφώσεων και προσωπικής μελέτης καθώς και προσωπικής ανάπτυξης, εφόσον η αρχική εισαγωγική επιμόρφωση στο επάγγελμα δεν έχει τη μορφή της αυθεντίας και της πανάκειας. Ήδη δηλαδή οι φοιτητές θα προετοιμάζονται να αναζητούν συνεχώς την καλύτερη διδακτική μέθοδο. Κάτι ανάλογο είναι αυτό που διαπιστώσαμε και στις προτάσεις του D. Hargreaves, ίσως και του Μαυρογιώργου για την προσωπική ολοκλήρωση σε συνδυασμό με την κοινωνική ευθύνη.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε πως ακόμα και στις προσπάθειες κάποιων ερευνητών για ομαδοποίηση των μοντέλων ανάπτυξης υπάρχουν διαφορές. Παρόλα αυτά εντοπίζουμε ένα στοιχείο που θεωρούμε πολύ σημαντικό. Αυτό είναι ότι όλες οι ομαδοποιήσεις γίνονται με αναγωγή σε γενικότερες θεωρίες ,π.χ.επιστημολογικές (Χρυσ αφίδης),παιδαγωγικές (Ματσαγγούρας, Μογεϊρα) κ.ά. Αν όμως τα πράγματα είναι έτσι τότε αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι δεν είναι ίσως εφικτό να υπάρξει ένα μόνο είδος επαγγελματικής ανάπτυξης. Ανάλογα με το εννοιολογικό πλαίσιο που υιοθετούμε θα έχουμε και τον ανάλογο ορισμό περί επαγγελματικής εξέλιξης.

Από τη στιγμή όμως που εντοπίζουμε πως σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει σύγκληση σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής στην κατεύθυνση που δίνεται στο θέμα των εκπαιδευτικών, τότε προβάλλει λογική η υπόθεση της ύπαρξης ενός κοινώς αποδεκτού θεωρητικού μοντέλου από τον «κυρίαρχο λόγο»²¹.Επόμενο ερώτημα, αν ισχύει η υπόθεση αυτή, είναι, ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο αυτό. Είναι κάτι που αποδέχονται και σε ποιο βαθμό είναι ελεύθεροι να το ακολουθήσουν ή όχι; Πόσο τους αντιπροσωπεύει και σε τελική ανάλυση ποιους εξυπηρετεί.

Στην ενότητα που προηγήθηκε (2.2) αναλύσαμε τις έννοιες που εντοπίσαμε πως αποτελούν κοινό τόπο στα περισσότερα μοντέλα ανάπτυξης. Από την

²¹ Όσον αφορά στη σύγκληση παγκοσμίως στην εκπαιδευτική πολιτική πάνω στο θέμα γενικότερα «εκπαιδευτικός», είναι έκδηλη μέσα από τα επίσημα κείμενα της ευρωπαϊκής ένωσης (και συγκεκριμένα το άρθρο 126,και την «πράσινη βίβλο»)(Τσαούσης 2000), αλλά και από την διεθνή αρθρογραφία που παραθέτουμε στη βιβλιογραφία , η οποία αντικατοπτρίζει τα καναδικά, αυστραλέζικα , βορειοευρωπαϊκά κ.ά. δεδομένα. Επίσης τα αλληπάλληλα διεθνή συνέδρια και η σύσταση διεθνών αξιολογικών οργανισμών (Ο.Ο.Σ.Α. πρόγραμμα PISA) συμμαρτυρούν ,αν μη τι άλλο, τουλάχιστον την πρόθεση των κυβερνήσεων για συμπόρευση.

αποδόμηση αυτή αναδύθηκαν τα εννοιολογικά συστήματα που συγκροτούν την επισήμως προωθημένη έννοια του «επιτυχημένου και εξελισσόμενου» εκπαιδευτικού.

2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να διασαφηνιστεί η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Με μεθοδολογικό εργαλείο την διεθνή βιβλιογραφία, τόσο της πρώτης αιχμής της σύγχρονης επιστημονικής αρθρογραφίας, όσο και κλασικότερων έργων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τα προτεινόμενα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μία πρώτη διαπίστωση στάθηκε η μεγάλη διαφοροποίηση που υπήρχε ήδη από την αποδοχή ενός κοινού ορισμού. Ως εκ τούτου το θέμα παρουσιάζεται ευρύ και περιλαμβάνει πολλές προτάσεις, ανάλογες με το πλήθος των μελετητών. Αφού παρουσιάσαμε κάποια ενδεικτικά μοντέλα από τον ελληνικό και διεθνή χώρο, σε επόμενη ενότητα παρουσιάσαμε κάποιους μελετητές που είχαν προσπαθήσει να κωδικοποιήσουν σε ευρύτερα εννοιολογικά πεδία υπάρχοντα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέτοια πεδία ήταν επιστημολογικά, παιδαγωγικά κ.ά.

Ο εντοπισμός κάποιων θεμάτων που ήταν κοινός στα περισσότερα μοντέλα μας οδήγησε στο διεξοδικό σχολιασμό τους προκειμένου να αναχθούμε έτσι σε κοινές θεωρητικές αφητηρίες. Οι έξι έννοιες που απομονώσαμε (σχέση με τη γνώση , σχέση με την εξουσία, συνεργατικότητα, δια βίου εκπαίδευση, αναστοχασμός, λογοδοσία), μας οδηγούν στην υποψία μίας μάλλον νεολειτουργιστικής εφαρμογής της προς εξέταση έννοιας. Η έντονη παρουσία της οικονομίας και των αναγκών της αγοράς στην εκπαίδευση, οι νέες μορφές ελέγχου και λογοδοσίας, η απώλεια της μονιμότητας και του εφησυχασμού αποδίδονται στο ρεύμα αυτό του ωφελιμισμού που ουσιαστικά ποτέ δεν έπαψε να είναι παρόν στην κοινωνική οργάνωση, παρά την κάποια φαινομενική υποχώρησή του γύρω στη δεκαετία του 1960.

Παρόλα αυτά εκείνο που εντοπίσαμε πως λείπει από πολλές ερμηνείες που διεξήλθαμε, είναι η θέση του ίδιου του υποκειμένου , δηλαδή του εκπαιδευτικού. Οι θεωρητικές κατασκευές, είναι σίγουρα χρήσιμες, εντούτοις ο εκπαιδευτικός δεν είναι το άβουλο υποκείμενο που υποτάσσεται σε άνωθεν ρυθμισμένο πεπρωμένο. Η ουσία της κοινωνίας άλλωστε έχει υποστηριχτεί, πως εντοπίζεται στους συντελεστές και τη διαδικασία της δράσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Ήδη από την ανάλυση που προηγήθηκε για τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ο αναβαθμισμένος και διαφοροποιημένος ως προς τη στόχευσή του ρόλος της μαθητικής αξιολόγησης (βλ. παραπάνω ενότητα 2.2). Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη δυναμική σχέση μεταξύ μαθητικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Έως τώρα η κοινωνιολογία είχε επισημάνει το κοινωνικό διακύβευμα της αξιολόγησης του μαθητή. Οι πολύ γνωστές θεωρίες της «κοινωνικής αναπαραγωγής», περισσότερου ή λιγότερου ντετερμινιστικού χαρακτήρα, με τις συνακόλουθες κοινωνικές ανισότητες τροφοδότησαν για αρκετές δεκαετίες την ειδική αυτή θεματική της κοινωνιολογίας της γνώσης. Επίσης σημαντική στάθηκε και η προσφορά των διαδραστικών θεωριών που προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τις διαδραστικές διαδικασίες των εμπλεκόμενων μερών στην αξιολόγηση του μαθητή (αξιολογούμενος-αξιολογητής). Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδραστικής θεώρησης έχει πολύ εύστοχα επισημανθεί η δυνατότητα συγκρότησης της ταυτότητας του μαθητή μέσα από την αξιολογική διαδικασία. (Τσακίρη 2007). Η δυνατότητα αυτή όμως ισχύει και αντίστροφα με την αναγωγή στην ταυτότητα του καθηγητή μέσα από την πράξη της αξιολόγησης.

Σήμερα βλέπουμε μία ανατροφοδότηση του ενδιαφέροντος της μαθητικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της λογοδοσίας και του «αποτελεσματικού σχολείου». Η αξιολόγηση έχει προ πολλού κατηγορηθεί πως συμβάλει στον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου, σήμερα όμως επιπλέον κατηγορείται για επέκταση αυτού του επιλεκτικού ρόλου και στον αξιολογητή, δηλαδή τον καθηγητή (Ρέππας 2002). Είναι όμως τα πράγματα έτσι;

Το ζήτημα της αξιολόγησης, ως διδακτική πρακτική, είναι ζωτικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό, εφόσον είναι το εργαλείο που θα του επιτρέψει να αξιολογήσει ο ίδιος το έργο του και να δράσει ανατροφοδοτικά για την διδασκαλία του. Τα πράγματα όμως δεν είναι τώρα πια τόσο απλά. Σήμερα, ταυτόχρονα μέσα από την επιτυχία και την εξέλιξη του μαθητή αξιολογείται και η δική του απόδοση. Έως τώρα ο εκπαιδευτικός δεν είχε ιδιαίτερη ανάγκη να επιδείξει αριστούχους μαθητές. Σήμερα όμως πρέπει να δείχνει καλά αποτελέσματα.

Στον παρόν κεφάλαιο θα εξετάσουμε τη σχέση που μπορεί να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη του καθηγητή με τις αξιολογικές του πρακτικές. Θα εξετάσουμε πρώτα τον τρόπο συγκρότησης των αξιολογικών του πρακτικών και στη συνέχεια τους τρόπους ή τους λόγους για τους οποίους αλλάζουν οι πρακτικές αυτές.

3.1 ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Είναι γενικά παραδεκτό πως μία έννοια μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται. Η έννοια της σχολικής αξιολόγησης προσφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανωτέρω παραδοχής, καθώς ανάλογα με την παιδαγωγική, ρητή ή υπόρρητη, θεωρία του εκπαιδευτικού θα υπάρχει και η ανάλογη αξιολογική πρακτική(Δημάκος 2004). Πιο συγκεκριμένα οι παιδαγωγικές θεωρίες αντλούν τις παραδοχές τους από τρεις σχολές, την Εμπειρική, την Ερμηνευτική και την Κριτική Παιδαγωγική.

Σύμφωνα με την Εμπειρική Παιδαγωγική ο σκοπός της διδασκαλίας είναι κυρίως «η μετάδοση» γνώσεων. Ο θετικισμός και ο μπιχεβιορισμός της δεδομένης σχολής είναι έκδηλοι κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης όπου επικρατεί ένας μηχανιστικός τρόπος αξιολόγησης του αποτελέσματος .Πρόκειται για το γνωστό και παραδοσιακό σύστημα εξετάσεων με το συγκεκριμένο τελετουργικό που «μετράει το ποσό» της αποκτειθείσης γνώσης. ο ρόλος του δασκάλου είναι αυτός του κατόχου και μεταδότη της γνώσης.

Η ερμηνευτική παιδαγωγική ξεπερνώντας τον έντονο θετικισμό αξιοποιεί στην παιδαγωγική διαδικασία την ψυχολογία και την διδακτική. Προσπαθεί να εκτιμήσει την κάθε περίπτωση ειδικά και έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί με βάση τις δικές του διαμορφωμένες θεωρίες .Είναι ο δάσκαλος – καθοδηγητής.

Η κριτική παιδαγωγική πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα συναντά την Κοινωνιολογία και ενσωματώνει τα πορίσματά της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υποκειμενοποιηθεί ή και να αμφισβητηθεί ο ρόλος των εξετάσεων. Ο δάσκαλος είναι ο συνοδοιπόρος του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης.

Η συνάντηση της Κοινωνιολογίας με την Παιδαγωγική διευρύνει το οπτικό πεδίο της τελευταίας σε βαθμό ώστε στο εννοιολογικό σύστημα της Κριτικής

Παιδαγωγικής να προστίθενται νέοι προβληματισμοί που ξεπερνούν το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Η θέση που παίρνει ο εκπαιδευτικός στο ζήτημα της μαθητικής αξιολόγησης εξαρτάται και από την κοινωνική θεωρία που υιοθετεί. (Λάμνιας 1997)

Σε πρακτικό επίπεδο στην διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός μπορεί για παράδειγμα, να αποδέχεται μία ερμηνευτική διδακτική προσέγγιση, αλλά να εφαρμόζει πρακτικές αξιολόγησης της εμπειρικής Παιδαγωγικής. Η μη συνεπής εφαρμογή διδακτικής θεωρίας και πρακτικών αξιολόγησης από το ίδιο ή συμβατών εννοιολογικών συστημάτων, είναι η συνήθης κατάσταση στον εκπαιδευτικό χώρο.(Λάμνιας 1997, Λάμνιας 1999, Δημάκος 2004)

Αν η διάγνωση αποτελεί την έναρξη της θεραπείας στον ιατρικό χώρο , δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Εδώ τα πράγματα είναι πιο σύνθετα και μάλιστα όταν επιχειρηθεί να αλλάξουν κάποιες μορφές αξιολόγησης, ως μη συμβατές με τη θεωρία, δημιουργούνται «αντιστάσεις» (Λάμνιας 1997). Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι κομβικό. Αλλάζω μορφή αξιολόγησης, σημαίνει αλλάζω το όλο θεωρητικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως στο ζήτημα των διδακτικών τους πρακτικών -και η αξιολόγηση είναι μία από αυτές-έχουν παγιωμένες θέσεις πολύ δύσκολα αναστρέψιμες. Η επιλεκτική όμως χρήση πρακτικών από διάφορα εννοιολογικά πλαίσια, δημιουργεί αντιφάσεις που υπονομεύουν το όλο εκπαιδευτικό έργο.

Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς συγκρότησαν οι εκπαιδευτικοί τις αξιολογικές τους πρακτικές και γιατί παρατηρείται αυτή η αντινομία θεωρίας και πράξης; Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας μας θα μας απασχολήσει αυτό ακριβώς το ερώτημα του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν τις αξιολογικές τους πρακτικές. Μία υπόθεση είναι πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ίσως ελλείψεις και κενά στη θεωρητική τους κατάρτιση και καλύπτουν τα κενά αυτά με την πείρα, η οποία όμως πάντα δεν είναι συγκροτημένη και λογικά τεκμηριωμένη.

Όσον αφορά στο θέμα του γιατί υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ της αποδεχόμενης παιδαγωγικής θεωρίας και της αξιολογικής πρακτικής που τελικά ακολουθείται, ερευνητικά δεδομένα το αποδίδουν αφενός στην αδυναμία των παιδαγωγικών θεωριών να προφέρουν συμβατές αξιολογικές πρακτικές-με εξαίρεση την παραδοσιακή εμπειρική παιδαγωγική- και αφετέρου πως μόνο η θεωρητική διάχυση δεν είναι αρκετή, χρειάζεται και πολύ πρακτική εξάσκηση ειδικά στο θέμα

της μαθητικής αξιολόγησης προκειμένου να αφομοιωθούν οι αξιολογικές πρακτικές (Λάμνιαν 1999). Μία παρόμοια θέση συναντάμε και αλλού στη βιβλιογραφία (Κοσεγιάν 2009), ενισχύοντας έτσι την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθήσουν πολύ στην τάξη (πράξη) και έξω από αυτή (θεωρητική ενημέρωση) για να αξιολογούν θετικά. Το ζήτημα της σχέσης θεωρίας και πράξης εξαιρετικά περίπλοκο και δυσεπίλυτο, πολύ περισσότερο εφόσον εμπλέκεται και η επιστημολογική και ψυχολογική θεώρηση, είναι πολύ ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί και από την Παιδαγωγική, ειδικότερα στον τρόπο που συγκροτείται η αξιολογική πρακτική ως η συνάντηση δύο υποκειμένων-αξιολογητή και αξιολογούμενου- (Τσακίρη 1999).

Επομένως οι βιβλιογραφικές αναφορές που κάναμε ενδεικτικά αναδεικνύουν πως η διαμόρφωση των αξιολογικών πρακτικών είναι διαδικασία πολυσύνθετη, σύζευξης θεωρίας και πράξης.

3.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αυτή ακριβώς η πολύπλοκη σύζευξη θεωρίας και πράξης στο ζήτημα των αξιολογικών πρακτικών και στην επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαφαίνεται και στην περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας (Starkey, 2009). Εκεί είχαμε μία αντίστροφη κατάσταση όπου ανατράπηκε το κλασικό: αλλαγή θεωρίας=> αλλαγή πράξης. Εκκινούμενοι οι εκπαιδευτικοί από μία ριζική αλλαγή του εξεταστικού συστήματος στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οδηγήθηκαν στην ανάγκη όχι μόνο να επανεκπαιδευτούν στη τεχνική των νέων εξετάσεων, αλλά πολύ περισσότερο να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και την συνδεδεμένη με αυτή θεωρία (Starkey, 2009).

Η αλλαγή αυτή του αξιολογικού συστήματος θεωρήθηκε ως ευκαιρία διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντασσόμενη σε μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με άλλα λόγια κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιούσαν ή θα εκτιμούσαν την επανεκπαίδευσή τους στο νέο αξιολογικό σύστημα, ως μία ευκαιρία για πλήρη αντικατάσταση της παλαιάς θεωρίας και την εσωτερίκευση της νέας.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο θα θέλαμε να σταθούμε αξιοποιώντας το συγκεκριμένο παράδειγμα της Νέας Ζηλανδίας, είναι η διαπίστωση του πόσο πολύ

εμφανίζεται εδώ η επαγγελματική ανάπτυξη να είναι συντονισμένη με τις ανάγκες του οργανισμού. Δεν κινήθηκε δηλαδή κάποιο σχολείο ή ατομικά ή συλλογικά οι καθηγητές να συζητήσουν το θέμα αλλάζουμε τις εξετάσεις. Αυτό αποφασίστηκε από την κεντρική(πολιτική) εξουσία. Αναρωτιόμαστε τι είδους κριτήρια επέβαλαν αυτή την αλλαγή (επιστημονικά, παιδαγωγικά, επιστημολογικά, ή άλλα!).

Κάποιοι μελετητές από τον ελλαδικό χώρο έχουν προτείνει κάποιες εξηγήσεις για τους λόγους που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή αξιολογικών πρακτικών. Μία τέτοια ερμηνεία για παράδειγμα δίνεται από τον Χαράλαμπο Νούτσο (Νούτσος 2004), ο οποίος συνδέει άρρηκτα την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία με το νεοφιλελεύθερο σχολείο και το τελευταίο με νέες αξιολογικές πρακτικές που αποβλέπουν σε εντατικοποίηση των εξετάσεων και των επιδόσεων με στόχο να θεμελιωθεί μία σύγκριση τόσο των σχολείων όσο και των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο (π.χ. παράβαλλε τον διεθνή μαθητικό διαγωνισμό του Ο.Ο.Σ.Α. P.I.S.A.). Ασχέτως της ρητορικής που προβάλλεται επίσημα για την ύπαρξη αυτών των διαγωνισμών και τις αναμφίβολα θετικές πλευρές που έχουν για την αυτοεξέταση και ανατροφοδότηση του κάθε εθνικού συστήματος, ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και την πραγματικότητα της ενοποιημένης αγοράς που ωφελείται από τα στοιχεία που της παρέχει ένας τέτοιος διαγωνισμός.

Επίσης άλλα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ομολογούν πως αισθάνονται να δεσμεύονται από αυτήν την απαίτηση για παρουσίαση μαθητικών επιδόσεων, σε βαθμό να μετατρέπεται σε λογοδοσία για το εκπαιδευτικό έργο που παράγουν, σφαγιάζοντας ουσιαστικά τις ανάγκες του κάθε μαθητή και την ποιότητα της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο αλλάζουν ακόμα και τις διδακτικές τους πρακτικές με γνώμονα όχι μόνο τη μάθηση, αλλά την απαίτηση να «περάσει το τεστ» (Assaf 2008). Ο «εξαναγκασμός» μίας συνειδητοποιημένης και πεπειραμένης δασκάλας σε αλλαγή των διδακτικών της πρακτικών, ώστε να αποβλέπουν όχι σε ποιοτικό, μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά σε επιτυχία στο τελικό τεστ, έστω και με μηχανικό τρόπο, την οδήγησε να βιώσει ματαίωση και συμβιβασμό, ως προς την επαγγελματική της ταυτότητα. (Assaf 2008).

Αν σκεφτούμε τις εξετάσεις ως τη βασικότερη εκπαιδευτική πρακτική, τότε η επέκτασή τους θα σήμαινε και αναβάθμιση της δύναμης και του ρόλου του διδάσκοντα. Στην πραγματικότητα όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει, εφόσον το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης είναι τόσο ασφυκτικά θεσμοθετημένο και οριοθετημένο,

ώστε αποδυναμώνονται οι δυνατότητες επιλογής του διδάσκοντα. Με σαφώς προκαθορισμένα πλαίσια , χρονικά (τριμήνου, ημερήσια, ωριαία), συχνότητας (όρια στον αριθμό), ύλης, διάρκειας (ωριαία, δεκάλεπτα), προειδοποίησης, μορφής ερωτήσεων κ.ά., δεν τίθεται θέμα κυριαρχίας του καθηγητή στο θέμα των εξετάσεων , αλλά μάλλον το αντίθετο.

Εδώ ακριβώς η σωστή επαγγελματική ανάπτυξη μεταφράζεται σε ευρύτερη ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για την ανάγκη να επιμορφώνονται όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και κοινωνικό. Το αίτημα του Μαυρογιώργου (Μαυρογιώργος 2005) για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, και στράτευσή του στην κοινωνία, του δίνει ίσως το μέσο για τη δυνατότητα διαμόρφωσης και επηρεασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον η πρωτοβουλία για την αναπτυξή τους θα πρέπει να ανήκει και σε αυτούς και όχι κατ' αποκλειστικότητα σε μία κεντρική εξουσία. Παραμένει λοιπόν ανοικτό το ερώτημα της αλλαγής των αξιολογικών πρακτικών, δεδομένου ότι εμπλέκει ζητήματα που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΠΕΔΙΟ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η θεωρητική συζήτηση που προηγήθηκε για τις τάσεις και τις μορφές που παίρνει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κινήθηκε περισσότερο στο επίπεδο της μακροκοινωνιολογίας εφόσον εξετάσαμε την ανάπτυξή τους ως γενικό φαινόμενο ενταγμένο στη σημερινή εποχή.

Εν τούτοις το συγκεκριμένο επίπεδο κρίνεται ανεπαρκές, όταν αλλάζοντας την οπτική μας, θελήσουμε να εισχωρήσουμε στον τρόπο που βιώνεται η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα από τους εκπαιδευτικούς. Τα πολλαπλά ερωτήματα που αναδυθήκαν από το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αφορούσαν στις αντιλήψεις και στις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών μπροστά στις νέες καταστάσεις.

Είναι οι εκπαιδευτικοί προετοιμασμένοι για τη νέα κοινωνία όπου αμφισβητούνται παραδοσιακές αξίες και νόρμες; Η εκπαίδευσή τους προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα; Οι αλλαγές είναι δεδομένες, σε ποιο βαθμό όμως γίνονται αντιληπτές; Κινητοποιούνται για να προσαρμοστούν, να αντισταθούν, να αντιπροτείνουν κάτι άλλο ή όχι; Ποια είναι τα αισθήματα που τους δημιουργούνται;

Πώς προσλαμβάνουν στα νέα αυτά δεδομένα το ρόλο τους ως παιδαγωγό και αντίστοιχα ως αξιολογητή; Πώς συμπλέκονται αυτοί οι δύο ρόλοι; Ποια η σημασία που αποδίδουν στις αξιολογικές πρακτικές; Πώς αντιλαμβάνονται τις διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές; Πώς έμαθαν να αξιολογούν; Θεωρούν πως είναι εύκολη ή δύσκολη η εκμάθηση και η οικειοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής πρακτικής; Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης κατά τη γνώμη τους; Πώς αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές και τις κοινωνικές λειτουργίες της αξιολόγησης; Τι σκέπτονται για την ανανέωση των αξιολογικών τους πρακτικών;

Η ποικιλότητα και πολλαπλότητα των ερωτημάτων αυτών μας οδηγεί στη διατύπωση ενός διπλού ερευνητικού σκοπού: Αφενός να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αφετέρου να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό εντάσσουν την εξέλιξη και τη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Με βάση τα παραπάνω ο στόχος της έρευνας θα είναι να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τι

σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική ανάπτυξη των αξιολογικών τους πρακτικών.

Ο ερευνητικός μας στόχος σε αναλυμένη μορφή μορφοποιείται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αλλαγές στο επαγγελματικό τους πεδίο και πώς τις αντιμετωπίζουν προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές.
2. Πώς και σε ποιο βαθμό πλήττουν αυτές οι αλλαγές του εκπαιδευτικού πεδίου τις αξιολογικές πρακτικές.
3. Με ποιους τρόπους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να εξελίξουν και να αναπτύξουν τις αξιολογικές τους πρακτικές και πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εξέλιξη των αξιολογικών τους πρακτικών ως μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

1.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

➤ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Ο ερευνητής κατά τα διάφορα στάδια της εργασίας του έχει πολλά περιθώρια επιλογών αλλά φέρει και την ευθύνη για τις επιλογές αυτές. Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι ένα ζωτικής σημασίας ζήτημα σε μία έρευνα. Ανάλογα με το ζητούμενο επιλέγεται και η κατάλληλη μέθοδος. Στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας ο προσδιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων μας οδηγεί στην υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης μέσω της οποίας επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε τον τρόπο που μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων βιώνει μια κατάσταση.

Κάνοντας μία επισκόπηση στην ιστορία των διαφόρων ρευμάτων και σχολών στην κοινωνιολογία διαπιστώνουμε πως κάποιες σχολές συνδέονται ιδιαίτερα με την προτίμηση σε συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους. Όσο και αν αυτό συνδέεται ή ερμηνεύεται από το γεγονός πως κάθε σχολή έχει συγκεκριμένη θεματολογία στο προγραμμά της, αυτό δεν αναιρεί (μάλλον επιβεβαιώνει) τη σύνδεση σχολής με συγκεκριμένο είδος έρευνας.

Τόσο ο σκοπός όσο και κατ'επέκταση τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφορούν στις συνέπειες κάποιων σύγχρονων κοινωνικών φαινομένων στο άτομο. Το υποκείμενο της δράσης εμπλέκεται άμεσα στις αναζητήσεις μας ή μάλλον αποτελεί το αντικείμενο της ερευνάς μας. Αφήνουμε πλέον τη μακροδομή για να εσκήψουμε

στον άνθρωπο ως δρών υποκείμενο και όχι απλά ως προϊόν του κοινωνικού συστήματος.

Άμεση συνέπεια προβάλλει και η στροφή σε μεθοδολογικές αρχές διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιεί ο δομικός λειτουργισμός με τις μεγάλης κλίμακας ποσοτικές έρευνες. Ο Blumer για παράδειγμα αν και δεν απέρριπτε τη χρήση ποσοτικών μεθόδων ωστόσο δεν θεωρούσε τις μεθόδους αυτές ιδιαίτερα σημαντικές (Πετμεζίδου 1998). Αν και το θέμα της μεθοδολογίας υπήρξε αντικείμενο συζητήσεων μεταξύ των επιστημόνων της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ανάμεσα σε αυτούς που υποστήριζαν πιο υποκειμενικές και ενδοσκοπικές μεθόδους προκειμένου να μπουν στον κόσμο του δρώντος υποκειμένου (π.χ. ο Blumer της σχολής του Σικάγο) και σε αυτούς (όπως π.χ. ο Manford Kuhn της σχολής της Iowa) που επέμεναν σε πιο επιστημονικές μεθόδους (Πετμεζίδου 1998), ωστόσο κοινό ήταν το ζητούμενο «να μπουν στο μυαλό του υποκειμένου».

Έχοντας τον ίδιο σκοπό εγγράφουμε το ερευνητικό μας διάβημα στη λογική της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη συνέντευξη.

➤ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο ανήκει στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους και η επιλογή της συνδέεται με τη δυνατότητά της να παράσχει στον ερευνητή μία πρόσβαση στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τα πράγματα προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του, τις αξίες και τις προτιμήσεις του υποκειμένου της έρευνας (Cohen, 1994). Ανεξάρτητα από τις επιπλέον χρήσεις που μπορεί να έχει μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε για αυτές ακριβώς τις δυνατότητές της.

Τα είδη της συνέντευξης μπορεί να είναι πολλά καθώς και συνδυασμός τους από την τυπική, όπου τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις χωρίς δυνατότητα αλλαγής, έως την άτυπη που απουσιάζει ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο και ο συνεντευκτής έχει ορισμένα θέματα κλειδιά. Το τελευταίο είδος συνέντευξης απαιτεί ιδιαίτερα έμπειρο ερευνητή. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη στη βάση ενός πρωτοκόλλου αναλυτικού το οποίο, ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα στο συνεντευξιζόμενο να θέσει και άλλα θέματα. Άλλωστε η συνέντευξη είναι ένας είδος κοινωνικής διάδρασης και ως τέτοιας δεν μπαίνει σε ασφυκτικά προκαθορισμένα καλούπια. (Mason 2003)

➤ Το πρωτόκολλο συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα αναδιατυπώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα σε ερωτήσεις συνέντευξης. Για να γίνει αυτό χρησιμοποιήσαμε κάποιους βοηθητικούς άξονες στη συνέντευξη σε συμφωνία με τα ερευνητικά μας ερωτήματα πάντα. Υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα να υπάρξει εγκυρότητα μέσω της συσχέτισης των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της συνέντευξης.²²

Οι άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης ήταν:

- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.
- Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων (ή θεωρητικών) παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.
- Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.

➤ Συνθήκες διεξαγωγής συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο επιλογής των συνεντευξιαζόμενων ήσυχο και οικείο σε αυτούς. Ήταν διάρκειας περίπου 30 λεπτών. Σε γενικές γραμμές μείναμε πιστοί στο πρωτόκολλο, αλλά όταν οι συνεντευξιαζόμενοι ανεδείκνυαν κάποια ζητήματα σχετικά με τους άξονες, τα αξιοποιούσαμε κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και επαναδιατύπωση. Βέβαια σημειώνουμε ότι μερικοί από αυτούς παρότι τους προτρέπαμε να «μιλήσουν ελεύθερα» υιοθετούσαν μια αμυντική στάση δίνοντας μονολεκτικές απαντήσεις και χωρίς διευκρινίσεις. Δεν επιμέναμε ωστόσο όταν διαισθανόμαστε πως αυτό θα ενίσχυε επιπλέον τις αντιστάσεις τους. Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε από τη διαδικασία της συνέντευξης είναι ότι όλοι ήσαν πρόθυμοι και συνεργάσιμοι. Άλλωστε είχαν έρθει σε εθελοντική βάση και είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της συνέντευξης. Όλοι δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθεί η συνομιλία. Λήφθηκαν συνεντεύξεις από επτά εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας.(βλ.παράρτημα).

²² Το πρωτόκολλο της συνέντευξης και οι θεματικοί άξονές του βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας μας: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

➤ Επεξεργασία υλικού. Η επεξεργασία του υλικού μας ακολούθησε τα εξής στάδια: Σε πρώτη φάση απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις για την ευχερέστερη μελέτη τους. Στη συνέχεια κάναμε ομαδική κατηγοριοποίηση με βάση τις απαντήσεις κάθε συνεντευξιαζόμενου στις ερωτήσεις. Ακολούθησε η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων όπως εκτίθεται στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την «επαγγελματική τους ανάπτυξη», καθώς και τη σημασία που αποδίδουν ειδικότερα στην επαγγελματική ανάπτυξη της πρακτικής της αξιολόγησης.

Οι συμμετέχοντες καθηγητές ήταν των εξής ειδικοτήτων: 2 φιλόλογοι, 1 μαθηματικός, 1 χημικός, 1 φυσικός, 1 θεολόγος και 1 πληροφορικής. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 6 έως 16 έτη και ανήκαν σε διαφορετικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια. Είχαν όλοι εμπειρία και από τις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήταν 4 γυναίκες και 3 άνδρες.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρο επιλογής των συνεντευξιζομένων. Έτσι πραγματοποιήθηκαν τόσο στο χώρο διαμονής τους, όσο και στη κατοικία του συνεντευκτή, ή στο χώρο εργασίας τους κατά δική τους πάντα επιλογή και προτίμηση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων, όπως προαναφέραμε, κυμαίνεται στα 30 λεπτά.

Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήσαμε τους θεματικούς άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης, αλλά οργανώσαμε επιπλέον κάθε άξονα σε επιμέρους θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την θεματική ομαδοποίηση των ερωτήσεων.

2.1.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.

- Πώς βιώνουν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα (ερωτήσεις : εισαγωγική, 1,5)

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους αναδεικνύουν ένα αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης που οφείλεται στις αλλαγές που διατρέχουν το επάγγελμα και τους προσθέτουν άγχος, κούραση και πίεση. Η έλλειψη προοπτικής καταλογίστηκε ως δυσμενές χαρακτηριστικό των συνεχών αλλαγών. Παράλληλα εκφράζουν μία έντονη απογοήτευση εξαιτίας της απροθυμίας των παιδιών να

συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι τυχαίο πως αίσθημα ανανέωσης δήλωσαν πως αισθάνονται όταν έχουν μαθητές πρόθυμους για μάθηση.

Στις σχετικές ερωτήσεις που στοχεύουν περισσότερο στην ανίχνευση των συναισθημάτων και της ολοκλήρωσης ή μη που τους προσφέρει η εργασία τους και είναι ως εκ τούτου περισσότερο βιωματικές, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ομόφωνα καταθέτουν την έλλειψη συναισθηματικής πληρότητας από το επάγγελμά τους(Κ.1,2,3,4,5,6,7).²³ Επισημαίνουμε ότι πρόκειται για τη μοναδική ερώτηση που οι απαντήσεις τους έχουν ομοιογένεια που τη καθιστά αξιοσημείωτη.

Δηλώνουν πως το επάγγελμα απέχει πολύ από αυτό που προσδοκούσαν, με μια απόκλιση αρνητική: *«Απέχει πάρα πολύ κατά τρόπο απογοητευτικό και ισοπεδωτικό»*(Κ.1). *«Ο καθηγητής είναι ένας απογοητευμένος άνθρωπος...δεν υπάρχει ανθρώπινη εκτίμηση στην κοινωνία και αυτό εκτυλίσσεται ομοίως στο σχολείο.»* (Κ.2). *«Αισθάνομαι πως δε δίνω αυτά που πρέπει.»* (Κ.3)

Κάποιοι προχωρούν στον εντοπισμό των προβληματικών στοιχείων του επαγγέλματος. Έτσι θεωρείται πως το πρόβλημα είναι κοινωνικό, ως αντικατοπτρίζων την απαξίωση της κοινωνίας προς έννοιες όπως η εκτίμηση. *«Το πρόβλημα είναι κοινωνικό. Δεν υπάρχει ανθρώπινη εκτίμηση στην κοινωνία και αυτό εκτυλίσσεται ομοίως στο σχολείο.»* (Κ.2). Αλλού αποδίδεται η ευθύνη στην ποιότητα των μαθητών. *«...γίνεται δυσκολότερο εξαιτίας του υλικού των παιδιών. Δεν υπάρχει δεκτικότητα. Είναι αρνητικά.»*(ΚΑΘ.4). *«Λειτουργούμε ως θηριοδαμαστές.»* (ΚΑΘ.3). Τόσο η απαξίωση της κοινωνίας όσο και η απόρριψη του καθηγητή από τον μαθητή φαίνεται να είναι εστιακό πρόβλημα για τον καθηγητή, όπως τονίζει η μαρτυρία τους. Αυτό έχει σαν άμεση συνέπεια τα αισθήματα ματαιώσης που έχουν άμεσο αντίκτυπο στη δουλειά του. Ο εκπαιδευτικός αντλεί ένα μεγάλο μέρος του κύρους του σαν φορέας γνώσης. Όταν οι μαθητές και η κοινωνία απαξιούν ή αρνούνται αυτή του την ιδιότητα, τότε μπορούμε να σκεφτούμε το πλήγμα που δέχεται η επαγγελματική του ταυτότητα.

²³ Κ.1:Γυναίκα,φιλολόγος, 11 έτη προϋπηρεσία
Κ.2:Άνδρας, χημικός, 16 έτη προϋπηρεσία
Κ.3:Άνδρας, μαθηματικός 12 έτη προϋπηρεσία
Κ.4: Άνδρας, φιλολόγος, 16 έτη προϋπηρεσία
Κ.5: Γυναίκα, θεολόγος 11 έτη προϋπηρεσία
Κ.6: Γυναίκα, φυσικός 12 έτη προϋπηρεσία
Κ.7: Γυναίκα, πληροφορικής 11 έτη προϋπηρεσία

Όσον αφορά στις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και πάλι είναι αποκαλυπτικοί. «Οι αλλαγές ρίχνουν το μπαλάκι πρωτίστως στον εκπαιδευτικό...»(Κ4). Στην έκφραση αυτή υπολανθάνει η αντίληψη πως «δεν ευθύνομαι εγώ για τις αλλαγές, αλλά υπόκειμαι σε αυτές.» Η αλλαγή με μία τέτοια ερμηνεία νοείται όχι ως ανανέωση, αλλά ως αναστάτωση, επομένως και η Επαγγελματική Ανάπτυξη, αν ισχύει η ερμηνεία αυτή, προβάλλει ως επιβαλλόμενη θεραπεία, όχι ως ηθελημένη και αβίαστη επιλογή. Ίσως μάλιστα να τολμούσαμε να πούμε πως οι αλλαγές ενοχοποιούνται.

Μία πιο ακραία απάντηση μας δίνει ο Κ.3 όσον αφορά στο αν αισθάνεται την ανάγκη για Επαγγελματική Ανάπτυξη.(εισαγωγική ερώτηση)«*Όχι, γιατί κάθε τόσο αλλάζουνε και δεν ξέρεις τι να κάνεις.*»(Κ.3). Εδώ δεν μπορούμε παρά να μιλήσουμε για το αίσθημα παραίτησης που αισθάνεται κάποιος όταν οι καταστάσεις τον υπερβαίνουν. Παραιτούμαι εφόσον δεν έχω τον έλεγχο της κατάστασης. Τον έλεγχο ασκεί λογικά αυτός που κάνει τις αλλαγές, στην προκειμένη περίπτωση οι φορείς της εξουσίας. Το ζήτημα είναι σε ποιο βαθμό λαμβάνεται υπόψιν ο εκπαιδευτικός. «*Αισθάνομαι πως δεν αλλάζουν αυτά που πρέπει να αλλάζουν.*» (Κ.3) Η αίσθηση που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς είναι πως οι αλλαγές δεν ελέγχονται από αυτούς. «*...(αισθάνομαι) επιφυλακτικός γιατί κάθε τι καινούργιο προκαλεί επιφύλαξη*». (Κ.7) Και πραγματικά προκαλεί επιφύλαξη εάν δεν είναι ο εισηγητής των αλλαγών, είναι όμως ο κύριος φορέας υλοποίησής τους. Η εξουσία να επιλέγουν τις συνθήκες εξασκήσεως του επαγγέλματος τους, σύμφωνα με το λόγο των εκπαιδευτικών, μάλλον δεν ανήκει ολοκληρωτικά στο σώμα των «μάχιμων εκπαιδευτικών».

Τόσο το συναίσθημα της ματαιώσης όσο και αυτό της παραίτησης, τα οποία είναι ανασταλτικός παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης, θα μετριάζονταν ή θα θεραπεύονταν αν υπήρχε μία εξισορρόπηση από άλλους θετικούς παράγοντες. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι το αίσθημα της ομάδας. Ωστόσο από το εμπειρικό μας υλικό δεν μπορούμε να παραθέσουμε σαφείς αναφορές που δηλώνουν πως οι καθηγητές έχουν αναπτύξει κοινά δίκτυα συνεργατικότητας μεταξύ τους, τουλάχιστον σε συστηματική και ευρύτερη δράση. Τα αισθήματα απομόνωσης και απογοήτευσης δηλώνουν μία μοναχική πορεία. Στην επόμενη ενότητα που παρουσιάζουμε την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και σε μεταγενέστερη ακόμη ενότητα για την διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών θα φανεί ακόμη καλύτερα ο βαθμός στον οποίο υπάρχει

το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα με κοινούς στόχους και συμφέροντα στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών.

Το αίσθημα ανανέωσης υπάρχει σε περιπτώσεις και πάλι που εξαρτιούνται από το προφίλ των παιδιών. Υπάρχει «μερική ανανέωση με την αλλαγή των μαθητών και των συναδέλφων κάθε νέα σχολική χρονιά...» (Κ. 1). «Υπάρχει ανανέωση μόνο με ένα καλό επίπεδο των μαθητών, όχι όμως και με χαμηλό επίπεδο από τους μαθητές.» (Κ.2).

Γενικότερα τρεις καθηγητές δήλωσαν πως οι αλλαγές τους δημιουργούν εν μέρει και με προϋποθέσεις ανανέωση, δύο δηλώνουν ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα, ενώ μόνο ένας δηλώνει πως πραγματικά οι αλλαγές στην εκπαίδευση τον ανανεώνουν με το σκεπτικό πως «έχει ενδιαφέρον, μπαίνεις στη διαδικασία να ψαχτείς, όλα εξελίσσονται, δεν είναι φυσικό να είναι όλα τα ίδια.» (Κ.6)

• Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη. (ερωτήσεις 4 και 6)

Αντίθετα με το μάλλον μειωμένο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα, και πάλι η πλειοψηφία των καθηγητών σημειώνει ωστόσο πως αισθάνεται επάρκεια για την άσκηση του επαγγέλματος που αυξάνεται με το χρόνο και την πείρα. Ο καθηγητής 4 για παράδειγμα δηλώνει πως «υπάρχει αυτοπεποίθηση και αυτό βγαίνει στα παιδιά.»(Κ.4).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας δηλώνει επάρκεια και άνεση με το πέρασμα του χρόνου αλλά αυτό δεν το συνδέουν οι ίδιοι με μία αυτόματη και «άνωθεν δοσμένη» δωρεά, αλλά αποτέλεσμα προσωπικού μόχθου και προσπάθειας.

Η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποδίδεται από τους περισσότερους στην επίπονη προσωπική προσπάθεια: «Σε ελάχιστους συναδέλφους και πολύ προσωπική δουλειά.» (Κ.1) «Στην προσωπική προσπάθεια» (Κ.5). Επίσης η εμπειρία δηλώνεται ξεκάθαρα ως βασικός παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης από τέσσερεις καθηγητές και λανθάνει στις απαντήσεις των υπολοίπων.

Στην ερώτηση που ανιχνεύει τους λόγους γενικότερα που ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν την άποψή τους πως αυτό δεν είναι μία μηχανική διαδικασία που συντελείται αυτόματα. Πέντε από τους επτά καθηγητές θεωρούν ανεπαρκές το πέρασμα του χρόνου και μόνο και θεωρούν απαραίτητη και την προσωπική προσπάθεια. «Δεν επαρκεί το πέρασμα του χρόνου. Πρέπει να επιμορφωνόμαστε, να παρακολουθούμε τις εξελίξεις, να υπάρχει

ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο και όχι σχετική» (Κ.6) Ένας θεωρεί αρκετό το πέρασμα του χρόνου και μόνο, ενώ ένας θεωρεί απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών την υλικοτεχνική υποδομή.

Ένας μόνο καθηγητής δήλωσε πως δεν θεωρεί πως αναπτύσσεται επαγγελματικά με το πέρασμα του χρόνου αλλά αντίθετα μειώνεται η επάρκειά του, όσον αφορά στο παιδαγωγικό τομέα (όχι στο γνωστικό του αντικείμενο). *«Παιδαγωγικά ελαττώνεται η επάρκεια λόγω της μη ανταπόκρισης των παιδιών. Αχρηστεύεται το απόθεμα γνώσεων του καθηγητή από τη μη χρήση του λόγω του χαμηλού γνωστικού επιπέδου των παιδιών»* (Κ.2)

Μία πρώτη διαπίστωση από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών είναι πως αν και θεωρούν ανεπαρκές το πέρασμα του χρόνου και δηλώνουν προσωπικό αγώνα, ωστόσο δεν κατέθεσαν ρητά και συγκεκριμένα τους τρόπους μέσα από τους οποίους κατακτήθηκε από μέρους τους η διδακτική και γενικότερα η επαγγελματική επάρκειά τους. Αντίθετα άφησαν υπονοούμενα πως η συναδελφική υποστήριξη υπήρξε ανύπαρκτη και μόνο κατ' εξαίρεση δοσμένη κάποιες φορές. *«Σε ελάχιστους συναδέλφους και πολύ προσωπική δουλειά»*, δηλώνει η Κ.1 πως οφείλει τη βελτίωσή της. Επίσης δεν αναφέρθηκε συμμετοχή σε επιμορφώσεις ή σεμινάρια αν και τέθηκαν στη σχετική ερώτηση. Επιπλέον δεν δόθηκαν καν ενδείξεις πως παρακολουθούσαν βιβλιογραφικά τις εξελίξεις στον ειδικότερο γνωστικό τομέα τους ή στον ευρύτερο παιδαγωγικό, αν και για τον τελευταίο όλοι σχεδόν δήλωσαν πως υπήρχε ανεπάρκεια και ανασφάλεια στην αρχή της καριέρας τους.

Αν από την άλλη συγκεντρώσουμε τις πεποιθήσεις τους για το πώς γενικότερα κατακτάται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα τους ακούσουμε να κάνουν λόγο για: *«...υποδομή και στήριξη από την κεντρική εξουσία.»* (Κ.1), *«...έμπρακτη αγάπη του καθηγητή»* (Κ.2), *«υλικοτεχνική υποδομή»* (Κ.3), *«...μία θεωρητική υποστήριξη σε επίπεδο γνώσης, αυτό που λέμε επιμόρφωση.»* (Κ.4). Όλες αυτές οι προσδοκίες όμως αφορούν σε εξωτερική παροχή βοήθειας (με εξαίρεση την «έμπρακτη αγάπη» του καθηγητή) και δεν απαιτούν την ενεργή και προσωπική εμπλοκή του καθηγητή. Οι προσδοκίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη σε τελική ανάλυση επαφίενται στο κράτος, στο σύστημα, στους μαθητές, αλλά όχι σε αυτούς. Τις αναφορές στην προσωπική προσπάθεια τις δηλώνουνε αλλά δεν φαίνεται να αποτυπώνονται στην πράξη. Διαπιστώνουμε πως δε φτάνουν στο σημείο να αξιολογήσουν τη διδακτική πράξη ή να εκτιμήσουν το ευρύτερο παιδαγωγικό σκηνικό. Ο προσωπικός απολογισμός που ενδείκνυται να υπάρχει ως πρωταρχικό και εναρκτήριο βήμα προς

την επαγγελματική εξέλιξη, αυτό που αποκαλούμε αναστοχασμό της δράσης, φαίνεται να είναι απών από τις επαγγελματικές συνήθειες των εκπαιδευτικών.

Εντοπίζουμε δηλαδή μία αντίφαση στις δηλώσεις τους πως αισθάνονται να αναπτύσσονται επαγγελματικά, αλλά αδυνατούν αφενός να προσδιορίσουν την ανάπτυξη αυτή και αφετέρου να δηλώσουν το συστηματικό τρόπο που ακολούθησαν προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους αυτό.

- Συμβολή της αρχικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη.

(ερωτήσεις 2 και 3)

Για την πλειοψηφία των καθηγητών η αρχική τους εκπαίδευση κρίνεται επαρκής στο γνωστικό επίπεδο, με μόνη εξαίρεση δήλωσης ανεπάρκειας από τον καθηγητή της πληροφορικής. Πρόκειται για μία εύλογη έλλειψη πληρότητας της αρχικής εκπαίδευσης εφόσον οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, επομένως δεν μειώνει το γενικό ποσοστό για επάρκεια της εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο. Εκείνο που επεσήμαναν οι περισσότεροι καθηγητές είναι η μη επαρκής κάλυψη αντικειμένων παιδαγωγικού και ψυχολογικού χαρακτήρα. Αυτό μάλιστα συμφωνεί και με την δήλωσή τους πως τα παιδιά σήμερα είναι δύσκολα στο «χειρισμό τους».

Η αρχική εκπαίδευση από τέσσερεις καθηγητές θεωρήθηκε επαρκής για την ένταξή τους στο επάγγελμα και ανεπαρκής από τους τρεις. Οι λόγοι που χαρακτηρίστηκε ελλιπής ήταν η μη κάλυψη του γνωστικού αντικειμένου, η μονόπλευρη θεωρητική έμφαση και οι ραγδαίες αλλαγές στην εκπαίδευση των τελευταίων χρόνων.

Από τους εκπαιδευτικούς σημειώθηκε η έλλειψη ή η μη επαρκής κάλυψη κάποιων μαθημάτων που θα έπρεπε να είχαν στη σχολή τους. Αυτά ήταν: «Ψυχολογία και συγκεκριμένα παιδοψυχολογία ή ότι έχει να κάνει με αποκλίνουσες συμπεριφορές» (Κ.4). Επίσης για παιδαγωγικούς λόγους προτάθηκε ένα μάθημα αξιολόγησης μαθητών. «Παιδαγωγικά θα ήταν καλύτερο να υπήρχε ένα μάθημα αξιολόγησης των μαθητών.» (Κ.3). Σε μεγαλύτερο βαθμό θα έπρεπε να διδασκόταν και η διδακτική. Επίσης προτάθηκε και ένας περιβαλλοντολογικός προσανατολισμός.

Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έρχεται να διδάξει έχοντας μία προϋπάρχουσα επιστημονική ειδικότητα έρχεται στο προσκήνιο. Σε αντίθεση με το δάσκαλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκπαιδεύεται για να ασκήσει αποκλειστικά τη διδασκαλία και η

εκπαίδευσή του επεκτείνεται σε πολλά αντικείμενα, αλλά πάντα υπό το πρίσμα της διδασκαλίας και όχι της επιστημονικής εξειδίκευσης στο κάθε μάθημα, ο καθηγητής εξειδικεύεται σε ένα επιστημονικό αντικείμενο χωρίς την προοπτική απαραίτητα της ασκήσεως του επαγγέλματος του καθηγητή. Ως εκ τούτου παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές είναι το αδύνατο σημείο των καθηγητών που εισέρχονται στην εκπαίδευση, όπως ακριβώς δείχνουν και τα ερευνητικά δεδομένα μας. Ειδικότερα θα αναφερθούμε σε αυτό και στην ενότητα 2.1.2 όπου και εξετάζεται ο τρόπος συγκρότησης των αξιολογικών πρακτικών των καθηγητών.

- Προοπτικές για το μέλλον (ερώτηση 7)

Η αντίληψη που έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας όσον αφορά στην μετέπειτα πορεία τους είναι κατά κύριο λόγο αρνητική για παράγοντες όμως που δε σχετίζονται με τους ίδιους, όπως ισχυρίζονται, αλλά με την όλη εκπαιδευτική κατάσταση.

Κούραση δηλώνουν πως προβλέπουν ότι θα αισθάνονται δύο καθηγητές (Κ.1 και Κ.4). Έμμεσα για κατάσταση κούρασης κάνει λόγο και ο Κ.5 εφόσον δηλώνει πως «*Θα επιθυμούσα να είμαι με λιγότερη πίεση, δεν πιστεύω όμως ότι θα ευοδωθεί. Οι απαιτήσεις αυξάνονται και προστίθεται εργασία εντός και εκτός τάξης.*» (Κ.5). Ένας καθηγητής δηλώνει πως δεν αισθάνεται πως θα αλλάξει κάτι (Κ.3), ενώ μια καλύτερη προοπτική πιστεύει ο Κ.2 ότι θα υπάρξει αν «*το σύστημα εμπνεύσει τους μαθητές για να μπορούν να ανταποκριθούν στις γνώσεις που τους παρέχουμε.*» (Κ.2)

Ενσκήπτοντας στις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε πως τα αισθήματα κούρασης και πίεσης προέρχονται σε τελική ανάλυση από το αίσθημα ανεπάρκειας που λανθάνει μέσα τους. Κάποιοι το αντιλαμβάνονται έστω και αμυδρά «*Ελπίζω ότι έχω να μάθω και άλλα. Να γίνω ακόμα καλύτερη.*»(Κ.6), «*Όσο τα δυνατόν να κάνω αυτό που κάνω καλύτερα.*» (Κ.7) Το αίσθημα ανεπάρκειας το αποδίδουν στις αυξημένες απαιτήσεις «*Οι απαιτήσεις αυξάνονται και προστίθεται εργασία εντός και εκτός τάξης.*»(Κ.5) Το ζήτημα όμως είναι πώς αυξάνονται οι απαιτήσεις; Κατά ποιον τρόπο και από ποιον, εφόσον επανειλημμένα έχει δηλωθεί από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας πως οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται. Ποιος είναι αυτός που ανεβάζει τον πήχη και σε ποιο επίπεδο, διδασκαλίας ή αλλού; Μόλις πριν λίγο δήλωσαν επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο, απόκτηση εμπειρίας και άνεσης και μόνο δυσκολία στο επίπεδο του χειρισμού των μαθητών. Από που προκύπτει αυτό το

αίσθημα κούρασης, πίεσης και ανεπάρκειας; Ο λόγος τους είναι σαν να κραυγάζει «δεν είμαι αποδοτικός ό,τι και να κάνω».

Δύο παράγοντες ενδεχομένως να ευθύνονται για αυτά τα αισθήματα ανεπάρκειας. Ο ένας παράγοντας είναι εσωτερικός και σχετίζεται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Εικάζουμε δηλαδή πως αυτή η πείρα και η επάρκεια που όλοι σχεδόν αναγνώρισαν πως έχουν, ίσως να μην είναι αρκετή, ίσως τα θεμέλια της να μην είναι αυτά που πρέπει να είναι. Άλλωστε μην ξεχνάμε πως σε προηγούμενη ενότητα παρατηρήσαμε πως υπήρξαν ασαφείς στην περιγραφή τους πώς απέκτησαν τις ικανότητές τους στη δουλειά και ο λόγος τους υπήρξε κλισιαρισμένος («προσωπική εργασία»). Στην περίπτωση αυτή η λύση θα είναι η προσωπική ενεργοποίηση του καθενός στην κατεύθυνση της προώθησης της ατομικής καλλιέργειας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο δεύτερος παράγοντας ίσως σχετίζεται με τις αλλαγές που έχουμε ήδη αναφέρει επίσης σε προηγούμενη ενότητα και εντοπίσαμε τα αρνητικά αισθήματα που τους προκαλεί εφόσον δεν έχουν λόγο σε αυτές. Στην περίπτωση αυτή η θεραπεία θα πρέπει να είναι συλλογική και αφορά το σύνολο της επαγγελματικής τάξης. Η ευθύνη βαρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς που θα πρέπει να κινητοποιηθούν προκειμένου να αναλάβουν δράση και να ξεκαθαρίσουν ως πιο σημείο έχουν άποψη και λόγο για το επάγγελμά τους. Αυτή η κατάσταση βέβαια είναι και η πιο περίπλοκη εφόσον εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες (πολιτικοί, οικονομικοί, κ.ά.). Αν όμως πραγματικά τον πήχη τον ανεβάζουν οι απαιτήσεις άλλων παραγόντων οικονομικών ή πολιτικών, τότε έχουμε ενδείξεις για επαλήθευση των προβληματισμών που θέσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας.

Για ακόμη μία φορά συλλαμβάνουμε τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άβολα με τις συνθήκες εργασίας τους, αλλά να μην αναλύουν διεξοδικά την κατάσταση, να αναστοχάζονται, να αναλαμβάνουν δράση. Κρατούν μία αποστασιοποιημένη και μοιρολατρική στάση. Είναι σαν να τους ακούμε να λένε «Ναι, το μέλλον μου προβάλλει ζοφερό, αλλά εγώ δεν φταίω, δεν ξέρω τι φταίει, αλλά πρέπει ως δια μαγείας και από μόνο του κάτι να αλλάξει.»

2.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.

- *Διαμόρφωση αξιολογικών πρακτικών (ερωτήσεις 8,9,10)*

Έξι στους επτά καθηγητές της έρευνας δηλώνουν πως δεν είχαν ή δεν θυμούνται να είχαν κάνει μαθήματα αξιολόγησης στις σχολές τους (Κ.1,2,3,4,6,7). Ένας καθηγητής δηλώνει πως υπήρξε μάθημα διδακτικής και αξιολόγησης αλλά «βοήθησαν μόνο εν μέρει γιατί ποτέ η αξιολόγηση δεν είναι μόνο το γραπτό...» (Κ.5).

Όταν κλήθηκαν για πρώτη φορά να αξιολογήσουν τους μαθητές στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου ανακαλούν από τη μνήμη τους «συναισθήματα μοναξιάς και δύσκολη αρχικά κατάσταση» (Κ.1). Επίσης άγχος (Κ.4,7) και πρόβλημα λόγω ασυμβατότητας του βιβλίου με τις ζητούμενες ασκήσεις. (Κ.2).

Ένας καθηγητής (Κ.6), δεν είχε δυσκολίες λόγω του καθοδηγητικού συστήματος. «Το σύστημα όμως ήταν βοηθητικό, ώστε να αξιολογείς χωρίς να προβληματίζεσαι. Είχες ένα τυπικό και το ακολουθούσες και εντάξει.» (Κ.6).

Κατά τη γνώμη τους οι πρακτικές τους της αξιολόγησης διαμορφώθηκαν μέσα από την προσωπική προσπάθεια (Κ.1,3,4), την εμπειρία (Κ.1,5,7), σταδιακά (Κ.1,5) με την παρατήρηση (Κ.6) και τη βοήθεια πιο έμπειρων συναδέλφων (Κ.5).

Το βοηθητικό πλαίσιο του Υπουργείου βοηθάει αρκετά τέσσερεις από τους επτά καθηγητές (Κ.3,4,5,6), ενώ εν μέρει ή όχι και τόσο τους υπόλοιπους τρεις. (Κ.1,2,7).

Σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία δηλώνει πως ήταν δύσκολο έργο με εξαίρεση έναν καθηγητή (Κ.2) που δε θεώρησε πως αποτέλεσε ποτέ πρόβλημα η αξιολόγηση των μαθητών για τον ίδιο (Κ.2).

Στο σύνολό τους οι δηλώσεις βλέπουμε να είναι αντιφατικές καθώς να μην παραδέχονται πως ουδέποτε διδάχθηκαν πραγματικά πώς να αξιολογούν, και αν δεν διδάχτηκαν τις τεχνικές της αξιολόγησης πολύ περισσότερο μάλιστα δεν εισήχθησαν σε επίσημο πλαίσιο στη θεωρητική προβληματική της αξιολόγησης, παρόλα αυτά δηλώνουν πως τα κατάφεραν μέσα από «την προσωπική προσπάθεια», «την πείρα», «την παρατήρηση» κ.ά.

Όλοι αυτοί οι τρόποι όμως προβληματίζουν για την δυνατότητά τους να οδηγήσουν σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Οι τεχνικές του επαγγελματία είναι γενικά παραδεκτό πως έχουν θεωρητική βάση. Πραγματικά δεν επιβεβαιώνονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών πως τα κατάφεραν. Αυτοαναιρούνται όταν σε μεταγενέστερες ερωτήσεις (ερ.11-15) δηλώνουν προβληματισμό και πίεση όταν αξιολογούν. Αυτό που ίσως κατάφεραν είναι η άσκηση σε επίπεδο πρακτικής. Ένα μεγάλο μέρος της αξιολόγησης όμως είναι η σωστή διαχείριση των αποτελεσμάτων

της. Αυτό δικαιολογεί και την αντιφατικότητα στις δηλώσεις τους πώς ναι μεν τα κατάφεραν, αλλά τους βλέπουμε να διατηρούν αισθήματα ανασφάλειας. Κάπου πρέπει να χάνουν μία πτυχή της αξιολογικής διαδικασίας και το διαισθάνονται. Ασκούνται στην πρακτική των εξετάσεων, αλλά οι εξετάσεις είναι υποσύνολο της αξιολόγησης. Αυτό όμως διερευνάται καλύτερα με τις επόμενες ερωτήσεις.

- Σκοποί και λειτουργίες της αξιολόγησης κατά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών(ερωτήσεις 11,12,13,14,15)

Υπέρ της αναγκαιότητας της μαθητικής αξιολόγησης τάσσεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας (Κ.2,3,5,6).Εν μέρει στον γνωστικό τομέα θεωρεί ένας καθηγητής πως είναι χρήσιμη, πλην όμως ανεπαρκής για την αποτίμηση της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή.(Κ.4) Ένας καθηγητής δε θεωρεί πως είναι απαραίτητη ή βοηθητική ως διδακτική πρακτική(Κ.1).

Σε προβληματισμό μας βάζουν οι έστω και μειωψηφικές απόψεις των δύο καθηγητών που δήλωσαν πως η αξιολόγηση είναι ανεπαρκής διότι δεν αποτιμά τη συνολική προσωπικότητα του μαθητή ή δεν είναι καν μία απαραίτητη διδακτική πρακτική. Η πρώτη άποψη αποκαλύπτει κενά στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης, ένα κενό που όπως έχουμε ήδη αναφέρει συνδέεται με τον εστιασμένο επιστημονικό προσανατολισμό της κάθε ειδικότητας, κάτι που ίσχυε παλαιότερα, αλλά όχι πλέον εφόσον στην πορεία φάνηκε η έλλειψη και σήμερα το συγκεκριμένο μάθημα θεραπεύεται σε αρκετές σχολές των ελληνικών πανεπιστημίων πέραν των παιδαγωγικών. Οι αξιολογικές πρακτικές επιτελούν περισσότερες της μία λειτουργίας. Εκτός από τον καθαρά παιδαγωγικό της ρόλο υπάρχει και ο κοινωνικός. Στη συγκεκριμένη δήλωση υποκρύπτεται μία άγνοια για τον κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης. Πρόκειται όμως για μία άγνοια που δεν μπορεί να παρακαμφθεί ή να αγνοηθεί. Οι συνέπειές της θα φανούν αμέσως στις επόμενες παραγράφους.

Στη δεύτερη άποψη, κατά την οποία δε θεωρείται ως μία απαραίτητη διδακτική πρακτική, υποφώσκει αντίθετα η άγνοια ή έστω μερική γνώση της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Η ανατροφοδότηση του μαθήματος και η γνώση του επιπέδου των μαθητών στηρίζονται στην αξιολόγηση. Προφανώς και οι δύο απόψεις υποδηλώνουν μία σύγχυση του ρόλου της αξιολόγησης την οποία ταυτίζουν και εξαντλούν στη βαθμολόγηση.

Η άσκηση της αξιολογικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς εκτελείται αβίαστα για τέσσερεις από τους επτά καθηγητές της έρευνας(K.2,3,5,6), ενώ για τους υπόλοιπους τρεις που αισθάνονται πίεση, αυτή την αποδίδουν στο γεγονός της αντικειμενικότητας(K.7,4) και την πίεση από την κοινωνία για υψηλούς βαθμούς(K.4).Ο Κ.1 δεν προσδιορίζει το λόγο πίεσης.

Ο διττός ρόλος της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα εμφανής στο σημείο αυτό, καθώς η πίεση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί πως αισθάνονται – και υπενθυμίζουμε πως έχουν ήδη αναφέρει όλοι πως αισθάνονται άνετοι και πεπειραμένοι- οφείλεται στον κοινωνικό της ρόλο, με τον οποίο δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Το «αξιολογώ» δεν εξαντλείται στο να επιλέγω θέματα για διαγωνίσματα και να βάζω βαθμούς. Ο προβληματισμός για την αντικειμενικότητα δεν κατανοείται διαφορετικά, παρά μόνο αν βλέπουν στην πράξη πως η βαθμολόγηση της γραπτής και προφορικής εξέτασης αποκλειστικά και μόνο δεν τους καλύπτει. Έτσι ίσως αυτή η πίεση που αναφέρουν να είναι εν μέρει αποτέλεσμα αδεξιότητας στο χειρισμό της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Εκτός όμως από την έλλειψη επαρκούς θεωρητικής προετοιμασίας για τους τρόπους χειρισμού της αξιολογικής πρακτικής που εντοπίζουμε εδώ, μπορούμε επίσης να κάνουμε και άλλη μία διαπίστωση. Αυτή η «πίεση της κοινωνίας για υψηλούς βαθμούς» τοποθετεί αυτομάτως στο εκπαιδευτικό σκηνικό και έναν άλλο δυναμικό παράγοντα που έχει λόγο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η κοινωνία, είτε με τη μορφή των γονέων και κηδεμόνων, είτε του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου φαίνεται όχι απλά να έχει λόγο, αλλά μάλλον και τη δύναμη να ασκεί και πίεση.

Για ποιο λόγο οι γονείς να πιέζουν για υψηλή βαθμολογία; Και κυρίως ποιος τους έδωσε τη δύναμη να ασκούν αυτή την πίεση και προφανώς να εισακούγονται. Για λόγους κύρους και προσωπικής κοινωνικής προβολής, από άγνοια για την πραγματική επίδοση του παιδιού τους, ή για λόγους ζωτικών, πραγματικά δηλαδή χρειάζονται κάποια ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια; Οι λόγοι δεν κατονομάζονται από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν σε αυτό το σημερινό φαινόμενο, παρόλα αυτά διαφαίνεται στη στάση τους πως είναι κάτι ενοχλητικό, που τους προσθέτει άγχος. Η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων είναι κάτι που μαρτυρείται βιβλιογραφικά, όπως είχε ήδη επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Στα παρόντα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουμε μεν την παρουσία τους, αλλά χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση.

Οι ερωτήσεις που ανιχνεύουν λειτουργίες και ρόλους της αξιολόγησης σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνειδητοποίησης (ερ.13,14,15) από τους εκπαιδευτικούς, αποκαλύπτουν πως οι τελευταίοι σε αυξημένη πλειοψηφία (έξι στους επτά), αφήνουν την αντικειμενικότητα προκειμένου να βοηθήσουν κάποιο μαθητή με κριτήρια κοινωνικά και ανθρωπιστικά.

Στην ίδια γραμμή κινούνται και οι αντιλήψεις τους όσον αφορά γενικότερα το ρόλο της αξιολόγησης καθώς αναφέρουν πως αυτή μπορεί να αποτελέσει επιβράβευση (Κ.1), ποινή ή τιμωρία (Κ.2,6), αποτίμηση και της γενικότερης προσωπικότητας του μαθητή πλην της γνωστικής (Κ.4), ενώ τρεις καθηγητές δέχονται πως η αξιολόγηση επιτελεί και άλλες λειτουργίες αλλά δεν κατονομάζουν κάποιες συγκεκριμένες.

Βλέπουμε επομένως έστω και ενστικτωδώς οι εκπαιδευτικοί να βαδίζουν προς την σωστή κατεύθυνση της ανακάλυψης και των ευρύτερων σκοπών της αξιολόγησης. Κάποιοι από αυτούς είναι υποψιασμένοι. Τα ερευνητικά μας ευρήματα εμφανίζουν τους καθηγητές να θέτουν από μόνοι τους πολλούς κοινωνικούς παράγοντες στην αξιολόγηση. Είναι ώριμοι και «υποψιασμένοι» για μία πιο έγκυρη και επιστημονικά θεμελιωμένη εκπαίδευση στην πρακτική της αξιολόγησης. Μάλιστα ίσως έτσι να αποτρέπονταν και κάποια ολισθήματα του τύπου να λειτουργήσει η αξιολόγηση σαν πειθάρχηση.

2.1.3. Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.

- *Αλλαγή αξιολογικών πρακτικών (ερωτήσεις 16, 17)*

Η ερώτηση που διερευνά το αν και κατά πόσο οι καθηγητές αλλάζουν τις αξιολογικές τους πρακτικές μας υποδεικνύει πως αυτό συμβαίνει συχνά, καθώς έξι από τους επτά δηλώνουν πως αλλάζουν τις πρακτικές τους (Κ.1,2,4,5,6,7), αλλά υπάρχει ασάφεια στον τρόπο που γίνεται αυτό καθώς δε διευκρινίζουν το πώς αντιλαμβάνονται αυτόν τον επαναπροσδιορισμό. Ο Κ.2 είναι λίγο πιο διευκρινιστικός καθώς επισημαίνει την αλλαγή στη βαθμολογική κλίμακα με το να γίνεται επιεικέστερη σε χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών και αυστηρότερη σε υψηλό, και ο Κ.5 συνδέει την αλλαγή με «νέο έμπυχο υλικό, καινούργιες κοινωνικές καταστάσεις».

Επίσης αβίαστα αναγνωρίζουν στο σύνολό τους πως κάποιες φορές οδηγήθηκαν σε αλλαγή των αξιολογικών τους πρακτικών. Η αλλαγή έγινε για

κοινωνικούς λόγους για τέσσερεις από τους επτά καθηγητές(K.1,2,4,7), δύο δεν θυμούνται το λόγο που έγινε αυτό (K.5,6), ενώ ένας θεωρεί πως δεν έχει αλλάξει τις αξιολογικές του πρακτικές(K.3).

Αρκετά είναι τα σημεία που μας προβληματίζουν σε αυτές τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Πρώτα από όλα, αν και σπεύδουν πρόθυμα να κάνουν λόγο για αλλαγή στις αξιολογικές τους πρακτικές, ωστόσο διαφαίνεται πως αυτές οι αλλαγές στην ουσία αφορούν αλλαγές στον τρόπο απλά της βαθμολόγησης και μόνο, με την έννοια ότι λαμβάνουν υπόψη τους και κοινωνικά κριτήρια. Δεν εικάζεται πουθενά στις απαντήσεις τους αλλαγή αξιολογικών πρακτικών ως άμεση συνέπεια διαφορετικής θεωρητικής προσέγγισης των τελευταίων. Διασταυρώνονται με άλλα λόγια τα εμπειρικά μας δεδομένα με τα σημεία που υπέδειξε η βιβλιογραφία στο πρώτο μέρος της εργασίας μας.

Αν θεωρήσουμε νόμιμη τη σύνδεση αλλαγής αξιολογικών πρακτικών και ανάπτυξής τους- συγκεκριμένα αν εκλάβουμε την πρώτη ως μία παράμετρο της δεύτερης- τότε σύμφωνα με τα εμπειρικά μας δεδομένα υπάρχει δυσχερής ανάπτυξη των αξιολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της έρευνας μας. Γενικότερα όμως τον τρόπο ανάπτυξης των αξιολογικών πρακτικών τον εξετάζουμε στην επόμενη ενότητα.

- Ανάπτυξη των αξιολογικών πρακτικών (ερωτήσεις 18, 19,22)

Όσον αφορά στους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξελίξουν τις αξιολογικές τους πρακτικές οι επιμορφώσεις και τα σχετικά σεμινάρια δεν συγκεντρώνουν μάλλον τις προτιμήσεις τους. Τρεις από τους συνεντευξιζόμενους δεν θεωρούν πως οι επιμορφώσεις συμβάλλουν σε κάτι στην ανάπτυξή τους (K.4,6,7), δύο ήταν διστακτικοί εφόσον δεν είναι εξασφαλισμένη η αυθεντία αυτού που θα διδάξει στα σεμινάρια αυτά (K.1) και επειδή δεν υπάρχει χρόνος και διάθεση(K.2). Δύο δέχονται τη χρησιμότητα των σχετικών επιμορφώσεων αλλά δεν την προσδιορίζουν (K.3,5).

Από τους δύο αυτούς καθηγητές μόνο ο ένας θα αναζητούσε σχετικά σεμινάρια (K.5), ενώ ο K.3 παρά τη θετική του στάση δηλώνει πως δεν υπάρχει χρόνος. Δύο μόνο καθηγητές θα έσπευδαν σε σχετικές επιμορφώσεις (K.4,5)και δύο θα πήγαιναν διερευνητικά (K.6,7)

Οι προσδοκίες των καθηγητών που θα αναζητούσαν επιμορφώσεις στην αξιολόγηση έχουν να κάνουν με τον ουσιαστικό ρόλο της αξιολόγησης και όχι το

τυπικό μέρος της βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα ο Κ.7 δηλώνει πως θα ήθελε «κάτι που θα με βοηθούσε να αξιολογώ το μαθητή πέρα από τη γνώση του, πέρα από τη συμπεριφορά του, τι άλλο θα μπορούσα να χειριστώ προκειμένου να αξιολογώ πιο σωστά, πιο ικανοποιητικά». Σε ανάλογο κλίμα κινείται και το στίγμα του καθηγητή 4 όταν δηλώνει πως θα επιθυμούσε τα σεμινάρια « να προωθήσουν ένα πιο σφαιρικό τρόπο αξιολόγησης του μαθητή και πιο ουσιαστικό».

Ο σύμβουλος αντίθετα φαίνεται πως θεωρείται θετικό στοιχείο στην προσπάθεια του καθηγητή για την προώθηση των αξιολογικών του πρακτικών. Δύο μόνο καθηγητές δηλώνουν πως δεν τον θεωρούν το κατάλληλο πρόσωπο (Κ.1,6), οι υπόλοιποι αναγνωρίζουν πως «είναι μια καλή λύση» (Κ.2) και πως επιπλέον «έχει τις γνώσεις και το νομικό πλαίσιο. Είναι ο πλέον κατάλληλος.» (Κ.5). Επίσης ένας καθηγητής προτείνει την αναβάθμιση του ρόλου του συμβούλου με περισσότερες παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις για τα παιδιά (Κ.7).

Μέσα από τα ερευνητικά μας δεδομένα υποδηλώνεται μία ασάφεια στον τρόπο που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για ανάπτυξη των αξιολογικών τους πρακτικών. Για την ακρίβεια δεν αποτυπώθηκε με σαφήνεια ο τρόπος και τα μέσα που συστηματικά, και πέρα πλέον από την «συλλογή εμπειρίας», χρησιμοποιούνται για να θεμελιώσουν ή να επαναδομήσουν σε θεωρητικό επίπεδο στάσεις και πρακτικές στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Τη στιγμή που συνέδρια, σεμινάρια και ημερίδες άλλων επαγγελματικών κλάδων (π.χ. γιατρών, δικηγόρων, πολιτικών μηχανικών κ.ά.) απαιτούν ένα σεβαστό ποσό συμμετοχής, τα ανάλογα εκπαιδευτικά συνέδρια είναι συνήθως χαμηλότερου κόστους. Παρόλα αυτά δεν είναι συνηθισμένος ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει σε αυτά, όπως τουλάχιστον μας δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας. Η έλλειψη χρόνου που επικαλέστηκαν δεν γίνεται πλήρως κατανοητή, εφόσον προβλέπεται άδεια για ειδικούς λόγους για αυτούς που θέλουν να παρακολουθήσουν κάποια ειδικά συνέδρια και σεμινάρια. Επίσης η επιφύλαξη όσον αφορά την ποιότητα των επιμορφώσεων και των επιμορφωτών θα είχε βαρύτητα αν προερχόταν από εκπαιδευτικούς που έχουν πολλές συμμετοχές σε αυτές και η κρίση τους θα ήταν σίγουρα πολύτιμη. Παρόλα αυτά κανείς δε δήλωσε πείρα από τέτοιες κινήσεις πέραν των υποχρεωτικών της υπηρεσίας.

Βλέπουμε επομένως να παραθεωρείται και να μένει σε αδράνεια μία μεγάλη και χαρακτηριστική πτυχή του επαγγελματία, αυτή της ενεργούς προσπάθειας για ανάπτυξη των πρακτικών του. Δε δηλώθηκε ρητά ο τρόπος που επαναξιολογούν τις

πρακτικές τους, αναστοχάζονται, εμπνέονται, δομούν τις γνώσεις τους. Εφόσον δεν ενδιαφέρονται ενεργά για σεμινάρια ή συνέδρια, αλλά επιπλέον δε δηλώσανε και κάποιο εναλλακτικό τρόπο που ακολουθούν(π.χ. βιβλιογραφική ενημέρωση), δεν μπορούμε να φανταστούμε πώς πραγματοποιείται αυτή η ανάπτυξη στις αξιολογικές τους πρακτικές και κατ'επέκταση και στην συνολική τους επαγγελματική κατάρτιση.

- Ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης (ερωτήσεις 20,21)

Με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό που δήλωσε πως δεν τον προβληματίζουν οι επιδόσεις των μαθητών του προκειμένου να τις αναλύσει (Κ.3), οι υπόλοιποι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως πραγματικά προβληματίζονται και ανασυγκροτούν τις δυνάμεις τους όσον αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Για παράδειγμα ο Κ.1 δηλώνει: «Ναι. Θα κάνω άλλο σχέδιο από την αρχή, άλλο μάθημα». « Η διδασκαλία πάντα αλλάζει όταν οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλές. Κατεβαίνεις στο επίπεδο των περισσότερων μαθητών»(Κ.2)

Επίσης ο παράγοντας μαθητής είναι για τους εκπαιδευτικούς πρωτεύων όσον αφορά την αξιολόγηση και για αυτό δε διστάζουν να συνεργάζονται με συναδέλφους προκειμένου να ανεβάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους. «Το συζητάμε, αν κάτι δεν πάει καλά, μήπως είναι σχετικό με το αντικείμενο, μήπως είναι γενικότερο και αν πρέπει να αλλάξουμε κάποια πράγματα» (Κ.7).

Αξιολογώντας τα στοιχεία που προσφέρει η έρευνα στο σημείο αυτό, θα τα εκτιμούσαμε ως λογικά και αναμενόμενα. Συγκεκριμένα, έως τώρα έχουμε σοβαρές ενδείξεις για δυσκολία στη διαχείριση του κοινωνικού ρόλου της αξιολόγησης. Αυτό αποδόθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος στην ελλιπή προετοιμασία των παλαιότερων εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση όμως έχει και τον παιδαγωγικό της ρόλο, ο οποίος δηλώνεται πως θεραπεύεται σε πιο ικανοποιητικό επίπεδο.

Αναλυτικότερα διαπιστώνουμε πως δίνεται έμφαση στην ατομικότητα του μαθητή πράγμα το οποίο βρίσκεται εγγύτερα στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Το ίδιο το πλαίσιο λειτουργίας του σχολικού οργανισμού άλλωστε, όπως είναι αποτυπωμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εστιάζει και στη παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, καθώς στις προβλεπόμενες από το νόμο διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή ελέγχεται τόσο η επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων του σχολείου, όσο και ενισχύεται και ενθαρρύνεται ο μαθητής, ενώ πάντα παρέχεται και η ανάλογη ανατροφοδότηση του καθηγητή για διορθωτικές επεμβάσεις στη διδασκαλία του.

Το σημείο αυτό είναι πολύ βασικό γιατί επιτρέπει να αναδυθεί ή έννοια του ρόλου και της θέσης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει ενστερνιστεί και αφομοιώσει στην πράξη το γεγονός πως τελικά το ζητούμενο δεν είναι να «εκθέσει» ή να «παρουσιάσει» τις επιστημονικές του γνώσεις στο μαθητικό κοινό, αλλά να μεταδώσει αυτές τις γνώσεις με τον ανάλογο τρόπο στον κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση σε αυτό το σημείο είναι ζωτικής σημασίας για να αποτιμήσει το αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός, αλλά θα πρέπει να κατέχει και την «τέχνη» ταυτόχρονα να καταστήσει τον ίδιο το μαθητή ικανό να ενθαρρυνθεί από τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης ή αντίθετα να προβληματιστεί γόνιμα ή να «μάθει» το που υστερεί.

- *Ο ρόλος των αξιολογικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* (ερωτήσεις 23 και 24)

Τέσσερεις στους επτά καθηγητές της έρευνας συνδέουν τη βελτίωση του καθηγητή με του αξιολογητή. Θεωρούν αλληλένδετη την ανάπτυξη και των δύο (Κ.3,4,5,6). Ο καθηγητής 4 για παράδειγμα δηλώνει το σκεπτικό του που είναι: «*Η αξιολόγηση είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, νομίζω ότι πάνε μαζί.*»

Οι υπόλοιποι τρεις καθηγητές διαχωρίζουν τους ρόλους εκπαιδευτικού και αξιολογητή. Ο Κ2 διευκρινίζει πως πρέπει να προηγηθεί η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με «*τη βελτίωση της ψυχολογικής του ισορροπίας για να μεταδώσει γνώσεις και να αξιολογήσει μετά. Η βελτίωση του αξιολογητή έπεται.*».

Αν και οι δύο απόψεις εμφανίζονται ως αντίθετες, ωστόσο θεωρούμε πως σε τελική ανάλυση και έχοντας μία διεισδυτικότερη ματιά, περιγράφουν ένα και το αυτό πράγμα. Τόσο αυτή η προαπαιτούμενη γενική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όσο και η ταύτιση των δύο μορφών ανάπτυξης (ως εκπαιδευτικού και ως αξιολογητή), στην ουσία αναγνωρίζουν πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή πιστοποιεί την εν γένει επαγγελματική του ανάπτυξη. Το «έπεται»- όπως θα δείξουμε αμέσως τώρα-, δεν το μεταφράζουμε ως αξιολογικό, αλλά χρονικό. Αφού φτάσαμε σε κάποιο σημείο επαγγελματικής ανάπτυξης, άμεσα απορρέει, συνεπάγεται και η ανάπτυξη των αξιολογικών πρακτικών. Δεν αναφέρθηκε από κάποιον εκπαιδευτικό της έρευνας πως μπορείς να είσαι εξαιρετικός αξιολογητής, αλλά «κακός δάσκαλος», και πραγματικά ξενίζει η σχέση αυτή ως παράδοξη. Το αντίθετο όμως, καλός εκπαιδευτικός και σωστός «εκτιμητής» της πορείας του μαθητή και του μαθήματος, είναι μια εικόνα συμβατή με τον ικανό εκπαιδευτικό.

Επιστρέφοντας και πάλι στον Κ2 με το προαναφερθέν σχόλιό του για τη σχέση ανάπτυξης εκπαιδευτικού και αξιολογητή, διαπιστώνουμε την ασυνείδητη ενδεχομένως παραδοχή κάποιων εκπαιδευτικών πως η αξιολογική πρακτική εδράζει σε προϋπάρχουσες ικανότητες, προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και ανάπτυξη ικανοτήτων, με άλλα λόγια πρόκειται για μία σύνθετη εργασία. Η συνθετότητα όμως ενός αντικειμένου κατά γενική παραδοχή υποδηλώνει εξέλιξη και προηγμένο στάδιο, σε αντίθεση με το απλούστερο που συνήθως παραπέμπει στο ατελέστερο και στο προγενέστερο.

Επιπροσθέτως από την έρευνα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση ως ένα δύσκολο τομέα στην εργασία τους. Παραδέχονται πως είναι μια διαδικασία που χρειάζεται πείρα και έχει δυσκολίες.

Συμπερασματικά θα ισχυριζόμαστε πως είναι μάλλον απίθανο να εξελιχθείς ως εκπαιδευτικός χωρίς όμως ανάλογη ανάπτυξη των αξιολογικών σου πρακτικών. Πρόκειται για μια μάλλον αμφίδρομη επικοινωνία ανάλογη με αυτή των συγκοινωνούντων δοχείων. Δε γνωρίζουμε αν έχει ευρύτερη αποδοχή η σκέψη πως ο βαθμός της ανάπτυξης των αξιολογικών πρακτικών θα μπορούσε να αποτελέσει δείκτη της γενικότερης επαγγελματικής ανάπτυξης, σίγουρα όμως η σχέση φαίνεται να υφίσταται και να είναι ισχυρή στα λεγόμενα των καθηγητών.

2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Έχοντας «ακούσει το λόγο των εκπαιδευτικών» και μέσα από αυτόν θα προσπαθήσουμε στην παρούσα ενότητα να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αναλύοντας το υλικό που μας προσέφερε το εμπειρικό πεδίο διακρίναμε τρεις ερμηνευτικές κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στον τρόπο συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Το υπόβαθρο της ταυτοτικής τους επαγγελματικής συγκρότησης διαρθρωμένο μέσα από το δικό τους λόγο θα μας δώσει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σήμερα. Η δεύτερη ερμηνευτική κατηγορία εξετάζει τον τρόπο που διαμορφώνουν την αξιολογική τους πρακτική οι εκπαιδευτικοί και αναδεικνύει τις αντινομίες που φαίνεται να υπάρχουν. Με την τρίτη ερμηνευτική κατηγορία αναλύουμε τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην προηγούμενη αντινομία και το πώς προσπαθούν, αν προσπαθούν, να την λύσουν επιτυχώς.

2.2.1 Το υπόβαθρο της ταυτοτικής επαγγελματικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών.

Όπως έχουμε αναφέρει και στο σχετικό μέρος της εργασίας μας (βλ. κεφ.1.2. του Α΄ μέρους) η άσκηση ενός επαγγέλματος προσδίδει κύρος, είναι μία εργασία που απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις για να καταφέρει κάποιος να πάρει τα διαπιστευτήρια να την ασκήσει και ως εκ τούτου δεν είναι ένα τυχαίο αποτέλεσμα μίας τυχαίας επιλογής. Η επένδυση κόπου, χρόνου και χρήματος θα πρέπει κάπως να ισοσταθμιστεί με ηθικές ή υλικές απολαβές. Αυτό θα αποτελούσε και το τελικό κίνητρο για να ωθηθεί ο επαγγελματίας, στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθεια για την Επαγγελματική του Ανάπτυξη.

Στην πραγματικότητα όμως οι εκπαιδευτικοί είναι μία τεράστια επαγγελματική ομάδα ανομοιογενής. Δεν επέλεξαν όλοι αρχικά το επάγγελμα αυτό, αλλά κατά κοινή διαπίστωση κατέφυγαν σε αυτό λόγω της σιγουριάς και σταθερότητας που παρέχει. Μία άλλη κατηγορία επίσης κατέφυγε σε αυτό έπειτα από ανεπιτυχή περιπλάνηση στην συρρικνωμένη πλέον αγορά εργασίας. Τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κάποιοι βρέθηκαν ήδη από την είσοδο τους σε μια πανεπιστημιακή σχολή τυχαία λόγω του εισαγωγικού συστήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όλοι αυτοί οι λόγοι να μεν συνιστούν αρνητικές προϋποθέσεις για την ενστέρνιση ενός επαγγελματικού ρόλου, χωρίς καν να αναφέρουμε και την πιθανότητα υποσυνείδητης ματαίωσης, παρόλα αυτά μπορούμε να θεωρήσουμε πως πραγματικά στην πορεία αποδέχονται τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Συγκεκριμένα το εμπειρικό μας υλικό μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν την καριέρα τους με επάρκεια στο γνωστικό επίπεδο αν και με ελλείψεις σε παιδαγωγικά θέματα τα οποία όμως αντιλαμβάνονται και κινητοποιούνται, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, προς κάλυψή τους με προσωπική προσπάθεια, εφόσον έχουν πλήρη επίγνωση και αποδοχή του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου και κατά επέκταση και του δικού τους. Η προετοιμασία των σχολών τους είχε τον προσανατολισμό σε γενικότερες επιστημονικές κατευθύνσεις (π.χ. φυσικός, χημικός) και όχι απαραίτητα αυτόν του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά δεν επισημάναμε στις στάσεις τους απόρριψη ή και μείωση του επαγγέλματος που ακολουθήσανε. Το γεγονός ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για ανάπτυξη των ψυχοπαιδαγωγικών τους γνώσεων υποδηλώνει την έμπρακτη αποδοχή της επαγγελματικής τους επιλογής.

Μία σημαντική παράμετρο που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας όσον αφορά την συγκρότηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι επίσης η

ασυμβατότητα μεταξύ του πρότυπου που οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είχαν υπόψη τους –βασιζόμενοι στη δική τους μαθητική εμπειρία- με τη σημερινή πραγματικότητα. Με άλλα λόγια οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των νεοεισερχόμενων στον κλάδο εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι επηρεασμένες από την εικόνα που είχαν στο μυαλό τους για τον εκπαιδευτικό της δικής τους γενιάς, ο οποίος όμως αντιστοιχεί και σε μια άλλη κοινωνική πραγματικότητα, λιγότερο ή και περισσότερο ξεπερασμένη. Τα βιωματικά στοιχεία ενδέχεται να δημιουργήσουν και ματαίωση σε κάποιους εκπαιδευτικούς, όταν δεν μπορούν να τα επεξεργαστούν και να απεμπλακούν από αυτά.

Η αποδοχή του επαγγέλματός τους είναι πολύ σημαντική και προηγείται οποιασδήποτε συζήτησης για επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική τους ταυτοτική συγκρότηση νοηματοδοτεί τις πράξεις τους και ερμηνεύει τις συμπεριφορές τους. Ο βαθμός αποδοχής του συγκεκριμένου ρόλου του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται και ως ένας δείκτης της δυνατότητας να προχωρήσουν επιτυχώς στην επαγγελματική τους ολοκλήρωση μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2.2.2. Η διαμόρφωση της πρακτικής της αξιολόγησης ως σύγκρουσης Λόγου και Ηθικής.

Έως τώρα έχουμε κάνει λόγο για το δυσπόστατο χαρακτήρα της αξιολογικής πρακτικής, τον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό, που απορρέει από τη διττή αποστολή του σχολείου ως παροχέα γνώσης, αλλά και θεσμού κοινωνικής ενσωμάτωσης αντίστοιχα. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται πως απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση αυτής της παιδαγωγικής πρακτικής είναι η πλήρης κατοχή και των δύο πτυχών της. Η παιδαγωγική πτυχή της αξιολόγησης αντιστοιχεί στο ορατό, στο συγκεκριμένο, το εδώ και το τώρα, το ελεγχόμενο. Είναι οι στόχοι του μαθήματος και η γνώση που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Δηλαδή ελεγχόμενη και μετρήσιμη. Η κοινωνική πτυχή της αξιολόγησης, αναπόφευκτη εφόσον εμπλέκονται θεσμικά γονείς, μαθητές και η ευρύτερη κοινωνία, αντιστοιχεί κατά ένα μεγάλο μέρος σε δεξιότητες, συνήθειες και συμπεριφορές, νόρμες και ηθικούς κώδικες που είναι ευκαίιο να εγγραφούν στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες, αλλά στην πλήρη της μορφή αφορά στο μέλλον και στη διαμόρφωση της μελλοντικής κοινωνίας, δεν είναι αυστηρά μετρήσιμη και απόλυτη. Είναι αυτονόητο πως δεν πρέπει να ταυτίζονται οι

όροι «αξιολόγηση» και «βαθμολόγηση» καθώς το δεύτερο είναι γνήσιο υποσύνολο του πρώτου.

Η καθιέρωση από το τέλος της δεκαετίας του '70 και έπειτα του όρου «αξιολόγηση» αντί του παλαιότερου «βαθμολόγηση», θεωρείται από τον Παπακωνσταντίνου (Παπακωνσταντίνου 2005) ως μία έκφραση της αντικατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος που βασιζόταν στη συσσώρευση γνώσεως, από ένα σύστημα προσανατολισμένο στην ποιότητα. Αν οι βαθμοί εκφράζουν την ποσότητα γνώσης που έμαθε ή αφομοίωσε ο μαθητής, σήμερα η αξιολόγηση περιλαμβάνει περισσότερες παραμέτρους υπόψη της. Επιπλέον ο ευρύτερος όρος αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη του και ψυχολογικές διεργασίες και διαστάσεις των μαθητών και πλήθος ποιοτικών στοιχείων που αναγνωρίζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πράγμα το οποίο συμβαδίζει με την κοινωνική ανάπτυξη και τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου 2005). Παράλληλα απαραίτητη προβάλλει στην σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη η κοινωνιολογική κατανόηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προκειμένου η τελευταία να θεωρηθεί ότι θεραπεύεται επιτυχώς.²⁴

Αυτή την άποψη θα τη θεωρήσουμε το κλειδί για να ερμηνεύσουμε τα αντιφατικά στοιχεία που, όπως ανέδειξε το εμπειρικό μας υλικό, φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη βασική τους εκπαίδευση, δεν υπήρξε πάντα επαρκής σε παροχή γνώσεων παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικών. Από τη στιγμή που η «εγκυκλοπαιδική γνώση» και μόνο δεν είναι το ζητούμενο στο σχολείο του σήμερα, αλλά αξιολογούνται ποικίλλες ικανότητες και δεξιότητες ανάλογες γνώσεις θα έπρεπε να είχαν παρασχεθεί. Βαθμολογούν εμπειρικά και θεωρούν ότι εξαντλούν την αξιολόγηση στη βαθμολόγηση. Έχουν τηρήσει τις τιθέμενες προδιαγραφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, έχουν διορθώσει κάποια σημεία στη διδασκαλία, έχουν αποτιμήσει το σεβασμό στο μάθημα και την συμπεριφορά, έχουν φανεί πιο γενναιόδωροι από ότι υπήρξαν οι δικοί τους καθηγητές με τους μαθητές της γενιάς τους, αλλά δεν είναι αρκετό. Αισθάνονται πως κάτι τους ξεφεύγει.

²⁴ Αυτό το σημείο είναι ζωτικό για τον Παπακωνσταντίνου, εφόσον για τον μελετητή αυτό η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γενικά λειτουργεί σε ένα μεγάλο ποσοστό ως κοινωνική αναπαραγωγή. Παραδέχεται όμως πως εφόσον για παιδαγωγικούς λόγους ασκείται η αξιολογική πρακτική, αυτό θα πρέπει να επιτελείται με προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιβαρύνονται με την ευθύνη να μην ολισθήσει η πρακτική αυτή σε αναπαραγωγικό μηχανισμό. (Παπακωνσταντίνου 2005).

Αυτό το κάτι μπορούμε να το εικάσουμε από το τι έθεσαν στη συνέντευξη πως θα επιθυμούσαν να κάλυπταν τα σεμινάρια αξιολόγησης. Αναζητούν μία σφαιρική αντίληψη της ιδέας της αξιολόγησης ή τον τρόπο να αξιολογούν πιο σωστά. Αυτό φανερώνει τη συνειδητοποίηση από μέρους τους πως η αξιολόγηση είναι και κάτι άλλο πέρα από τη βαθμολογία. Όταν δηλώνουν πρόθυμοι να αφήσουν την «αντικειμενικότητα» προκειμένου να βοηθήσουν το μαθητή φανερώνουν τις λανθάνουσες αντιλήψεις τους για τον κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης και πως είναι υποψιασμένοι για τα κοινωνικά της διακυβεύματα.

Βλέπουμε επομένως να λανθάνει κάποια σύγκρουση μέσα τους. Από τη μια πλευρά έχουμε την παιδαγωγική μορφή της αξιολόγησης, την οποία έχουν καλύψει σε ικανοποιητικό βαθμό κυρίως από την εμπειρία, αλλά δεν αισθάνονται απόλυτα ικανοποιημένοι και αυτό γιατί δεν είναι εξοικειωμένοι σε θεωρητικό επίπεδο με τις μακροκοινωνιολογικές ερμηνείες της αξιολόγησης. Αισθάνονται πως έχουν βαθμολογήσει αντικειμενικά, αλλά δεν αποφεύγουν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας που είναι η ταξινόμηση και η κατάταξη. Όσο και αν η επίδοση του μαθητή είναι ατομική και για την Ελληνική Νομοθεσία δεν υφίσταται θέμα κατάταξης των μαθητών, η φύση της αξιολόγησης είναι τέτοια που αναπόφευκτα υπάρχουν κατηγοριοποιήσεις.

Η λύση της αντινομίας αυτής δεν είναι αποκλειστικά στο χέρι των εκπαιδευτικών. Τα περιθώρια δράσεώς τους είναι πολύ περιορισμένα και για την ακρίβεια δεν είναι θεραπευτικά αλλά αναλγητικά. Όπως προτείνει ο Παπακωνσταντίνου (Παπακωνσταντίνου 2005) η ενημέρωσή τους, οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές γνώσεις θα μπορούσαν σε κάποιο βαθμό να αμβλύνουν τις συνέπειες μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που ασκείται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια απενοχοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα αυξημένη ευθύνη καθώς ίσως η δική τους στάση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο άμβλυνσης των κοινωνικών διαφορών.

5.2.3. Αμφιθυμικές τάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επίλυση της σύγκρουσης.

Αυτά που λέχθηκαν παραπάνω εμμέσως υποδηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από μία μονοδιάστατη θεώρηση της αξιολόγησης που θα περιορίζεται σε μία βαθμολόγηση επίδοσης. Σημειώσαμε τις ανησυχίες τους για το θέμα των αξιολογικών τους πρακτικών, τους προβληματισμούς τους για την

αντικειμενικότητά τους, τους ακούσαμε να ισχυρίζονται πως αλλάζουν συχνά τις αξιολογικές τους πρακτικές, αλλά επισημάναμε ήδη από την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων μία ασάφεια στο να καταθέσουν με ακρίβεια τον τρόπο και τους λόγους αλλαγής.

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω δεδομένα θα ισχυριζόμαστε πως έχουμε μπροστά μας μια διχοτομημένη κατάσταση αποτέλεσμα της αντινομίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις αξιολογικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα επισημάναμε την έλλειψη παροχής θεωρητικής και επαρκούς γνώσης του τομέα της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, εφόσον ως παλαιότεροι δεν την είχαν λάβει στις σχολές τους – μία έλλειψη που αποκαθίσταται σήμερα-. Από την άλλη όμως συνειδητοποιούν στην πράξη τις πολλές σηματοδοτήσεις της αξιολόγησης, αλλά δεν μπορούν να τις επεξεργαστούν σε θεωρητική βάση εφόσον δεν τους παρασχέθηκαν εγκαίρως τα κατάλληλα επιστημονικά εργαλεία.

Επομένως διαπιστώνουν δυσχέρειες στην εξάσκηση του επαγγέλματός τους. Οι δυσχέρειες αυτές αποδίδονται από τους ίδιους σε παράγοντες εξωτερικούς (αλλαγές κοινωνικές, εκπαιδευτικές κ.ά.). Αυτό ακριβώς το σημείο εντοπίζει η έρευνά μας ως το πιο νοσογόνο στη διάθεσή τους που τους φορτίζει συναισθηματικά και τους δημιουργεί πίεση και άγχος.

Ίσως τα αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης να οφείλονται στο γεγονός ότι εφόσον οι αιτίες των προβλημάτων βρίσκονται εκτός από το δικό τους έλεγχο αισθάνονται ανεπαρκείς ή ίσως και μη υπολογίσιμοι. Παρουσιάστηκαν πολύ απαισιόδοξοι με την πρόβλεψη πως δε βλέπουν κάποια θετική αλλαγή στο μέλλον. Το αποτέλεσμα είναι να μην εμφανίζουν την ίδια προθυμία να κινητοποιηθούν για την καλύτερευση των συνθηκών εργασίας τους. Μήπως επειδή υποσυνείδητα θεωρούν τον εαυτό τους αναίτιο άρα και μη υπόλογο; Έτσι μόνο θα ερμηνεύαμε την απροθυμία τους να αναζητήσουν επιμορφώσεις με προσωπική τους πρωτοβουλία. Αντίθετα το θεσμό του συμβούλου τον επικροτούν. Μήπως επειδή αισθητοποιεί την προσφορά λύσης του προβλήματος από αυτόν που ευθύνεται για αυτό; Δηλαδή τους ίδιους τους επίσημους φορείς;

Το ζητούμενο όμως είναι η συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πως τίποτα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς προσωπική κινητοποίηση και δράση. Δεν έχει σημασία ποιος είναι υπεύθυνος για την σημερινή κατάσταση, γιατί πολύ απλά κανείς δεν είναι. Δεν τίθεται θέμα ενοχοποίησης, εφόσον η κοινωνία

είναι ζωντανός οργανισμός και εξελίσσεται. Κάθε εποχή είχε και θα εξακολουθεί να έχει τις δικές της ιδιομορφίες στην εκπαίδευση. Έργο του εκπαιδευτικού είναι η δική του διαρκής προσπάθεια για ενημέρωση και ανάπτυξη στο επάγγελμά του.

Βλέπουμε επομένως, σε επίπεδο κοινωνικής πραγματικότητας και εμπειρικού πεδίου, την έννοια της ανάπτυξης να θέτει προβλήματα, δημιουργεί αμφιθυμία στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή υπάρχουν αντιφατικές επιθυμίες και συναισθήματα. Όλοι δηλώνουν πως τη θέλουν και την επιθυμούν αλλά από την άλλη φαίνεται να κάνουν τα πάντα προκειμένου να μη γίνουν ενεργά υποκείμενα, να μην αναλάβουν πρωτοβουλίες απέναντι σε αυτό που λέμε Επαγγελματική Ανάπτυξη όπου το υποκείμενο έχει μια θετική στάση απέναντι στη μόρφωση, την εξέλιξή του και άρα διαμορφώνει μέσω μιας αυτενέργειας συνθήκες βελτίωσης της επαγγελματικής του ζωής. Επομένως από τη μια θέλουν ανάπτυξη, δεν δηλώνουν αντίθετοι, αλλά από την άλλη βρίσκονται σε μια κατάσταση παραίτησης και απεμπλοκής. Έχουμε μια φαντασιακή υπερδιόγκωση του κράτους και της επαγγελματικής επιμόρφωσης που παίρνει το χαρακτήρα μιας φαντασιακής τροφού.

Η υπερδιόγκωση της ανάγκης για παροχή βοήθειας από το ίδιο το κράτος και άλλους επίσημους φορείς λειτουργεί ως απόθνηση της δικής τους ευθύνης. Στην ουσία είναι ένας μηχανισμός άμυνας που συντελεί στο να απομακρύνει τα έντονα συναισθήματα ενοχής που βιώνουν εξαιτίας της ανεπάρκειάς τους. Μπαίνουν έτσι σε έναν φαύλο κύκλο και η μόνη λύση διαφυγής είναι η απεμπλοκή τους μέσω της απόφασης να δραστηριοποιηθούν υπεύθυνα οι ίδιοι.

Ο αναστοχασμός, ένα τόσο σημαντικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης, εδώ ακριβώς έχει θέση και αξία. Δυστυχώς όμως φαίνεται πως δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις δυνατότητες μιας τέτοιας πρακτικής. Συγχέουν τον αναστοχασμό με την ανακλαστικότητα. Ο αναστοχασμός όμως είναι κάτι βαθύτερο, με θεωρητικό υπόβαθρο που προκαλεί «αλλοίωση» στο σκεπτόμενο υποκείμενο. Αντίθετα η ανακλαστικότητα είναι κάτι πιο τεχνικό και πρακτικό, χωρίς βάθος σαν μία ανακλαστική αντίδραση σε ένα ερέθισμα. Το ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν ανακλαστικά και όχι αναστοχαστικά το τεκμαίρουμε από τη βεβαιότητά τους πως έμαθαν να αξιολογούν «με την πείρα». Κανένα πτυχίο δεν προσφέρει τα εχέγγυα και τα διαπιστευτήρια μιας εφάπαξ προικοδότησης που θα καλύψουν εξολοκλήρου την επαγγελματική ζωή οποιουδήποτε επαγγελματία. Αυτό που πιστοποιεί το πτυχίο, πέραν του συγκεκριμένου σώματος γνώσης, είναι η ικανότητα να προχωρήσω μόνος

μου και να επιλύω προβλήματα που προκύπτουν αξιοποιώντας τα όπλα που μου προσφέρει η γνώση.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως η έρευνα γενικώς επισημαίνει πως μάλλον οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μία κρίση. Μία κρίση όμως μπορεί να αποτελέσει και το εφαλτήριο για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, εφόσον ο επαγγελματίας ενεργοποιηθεί και επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις για την αντιμετώπιση της κρίσης. Το ερώτημα είναι εάν οι εκπαιδευτικοί θα θελήσουν να ξεπεράσουν την κρίση μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ή θα παραιτηθούν.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα βιώνουν σε μεγάλο ποσοστό αισθήματα άγχους, κούρασης και αίσθησης αναποτελεσματικότητας. Για την κατάσταση αυτή ενοχοποιούν κυρίως τις συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο, οι οποίες τους επιβαρύνουν με πρόσθετο κόπο.

Έως αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να πούμε πως τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις βιβλιογραφικές ενδείξεις για την παρουσία του λειτουργισμού στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά ένα στοιχείο που εντοπίσαμε, επίσης στην πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματός μας, ήταν πως παρόλο το άγχος τους είχαν μία παθητική και μοιρολατρική στάση χωρίς σχεδόν καμιά κινητοποίηση. Αυτή η απάθεια όμως δεν δηλώθηκε ως πράξη διαμαρτυρίας και συνειδητής ιδεολογικής αντίδρασης, αλλά ως μία αίσθηση παραίτησης, χωρίς προηγούμενης προσπάθειας.

Θεωρώντας πως η συνειδητή αποδοχή του επαγγελματικού ρόλου συμβαδίζει με την αυθόρμητη προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, αναγόμαστε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρως αποδεχτεί τον επαγγελματικό τους ρόλο. Οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα, είναι από μόνο του ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση, παρόλα αυτά είναι γενικά παραδεκτό πως συνεχείς μταιώσεις μπορούν να οδηγήσουν σε κατάσταση παραίτησης, με τέτοια χαρακτηριστικά όπως αυτά που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας. Οι δυσκολίες του επαγγέλματος σήμερα με τις μεγάλες αλλαγές, ασχέτως ποιας κοινωνιολογικής ερμηνείας μπορεί να δοθεί, δε θα ήταν φρόνιμο να χαρακτηριστούν προκαταβολικά αξεπέραστες, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιου είδους δραστηριοποίηση και απάντηση στην πρόκληση.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν να περιμένουν πολλά από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά όχι και να αυτενεργήσουν. Πιθανολογούμε πως η ενσυνείδητη προσωπική κινητοποίηση θα πραγματοποιηθεί από τη στιγμή που θα αποκτήσουν μία θεωρητική κατάρτιση ευρεία και καλά θεμελιωμένη σε συνδυασμό με μία συστηματοποιημένη αναστοχαστική δραστηριότητα. Κεντρική σημασία έχει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί πως η σχέση με τη γνώση δεν έχει αλλάξει μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους. Φαίνεται πως οι «αόρατες παιδαγωγικές» μάλλον ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα αποκτήσουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά αυτοί που θα συνειδητοποιήσουν πως τίποτα δεν είναι δοσμένο άνωθεν αλλά θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη

διδασκτική πράξη, αυτή τη φορά σαν μαθητευόμενοι. Και αυτή είναι μια μαθητεία που θα πρέπει να διαρκέσει σε όλη την επαγγελματική τους ζωή. Και πραγματικά η Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι μια υπόθεση «δια βίου»(Μαυρογιώργος 2005).

Πιστεύουμε πως αυτή η νέα οπτική του επαναπροσδιορισμού της σχέσης του εκπαιδευτικού με τη μάθηση, όπου οι όροι αντιστρέφονται και ο ίδιος μαθαίνει, δεν αναιρούν την βασική προϋπόθεση του να ελέγχει ο ίδιος ο επαγγελματίας τις συνθήκες διεξαγωγής του έργου του, αλλά αντίθετα την ενισχύουν καθώς η ευρύτερη γνώση προσφέρει την εποπτεία και την κριτική ικανότητα για να μπορεί κάποιος να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις (Beck 2009), προαπαιτούμενη βέβαια συνθήκη για να δράσει προς το συμφέρον του. Άλλωστε τα ερευνητικά μας δεδομένα μας έδειξαν πως μάλλον τώρα ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον έλεγχο της κατάστασης.

2. Ένας τομέας της εκπαιδευτικής πράξης, που φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από τις αλλαγές, είναι αυτός της μαθητικής αξιολόγησης. Ένα μεγάλο μέρος της προαναφερθείσης ανασφάλειας των εκπαιδευτικών αποδίδεται από τους ίδιους στον τρόπο που αξιολογούν. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως κατά κύριο λόγο έχουν συγκροτήσει τις αξιολογικές τους πρακτικές σε εμπειρική βάση, αλλά αυτό αποδεικνύεται να είναι ανεπαρκές.

Ο τομέας της μαθητικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στις κοινωνικές αλλαγές (Κωνσταντίνου 2004). Η αλλαγή του προσανατολισμού της αξιολόγησης στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα φαίνεται να δημιουργεί πρόβλημα στους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν βασίσει τον τρόπο που αξιολογούν κατά ένα μεγάλο μέρος σε εμπειρικούς τρόπους στην τάξη αλλά και σε βιωματικά στοιχεία από τη δική τους μαθητική ζωή, που όμως αντιστοιχούσαν σε άλλα διδακτικά μοντέλα. Επιπροσθέτως, η πολυπλοκότητα της αξιολογικής πρακτικής από την ίδια τη φύση της, απαιτεί έναν πιο υπεύθυνο τρόπο αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς.

Τα δεδομένα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί συγχέουν την στενότερη έννοια της βαθμολογίας με αυτή της αξιολόγησης. Επιπλέον σύγχυση προκαλεί η μη συνειδητή αναγνώριση των δύο διακριτών λειτουργιών της αξιολόγησης, της παιδαγωγικής και της κοινωνικής.

Το εμπειρικό μας υλικό είναι βασισμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου συνήθως οι εξελίξεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας έρχονται με μικρότερη ή μεγαλύτερη καθυστέρηση. Συγκεκριμένα πρέπει να ληφθεί

υπόψη πως στην Ελλάδα δεν έχουν τεθεί ακόμη σε ισχύ οι προβλεπόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ πολύς λόγος έχει ήδη αρχίσει να γίνεται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εφόσον όμως τεθεί σε ισχύ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τότε θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε και τη σύνδεση της μαθητικής επίδοσης με την απόδοση των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και ήθελαν τον επαναπροσανατολισμό της μαθητικής αξιολόγησης να αποτελεί έμμεσο εργαλείο λογοδοσίας των εκπαιδευτικών. Σε προκαταρκτικό στάδιο πάντως η συζήτηση που γίνεται με τη σχετική επιχειρηματολογία και αυτοί ακόμη οι λόγοι της καθυστέρησης της εφαρμογής, αφήνουν κάποια περιθώρια να ερμηνευτούν ως επιβεβαίωση των σχετικών απόψεων.

3. Η συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών πως οι αξιολογικές τους πρακτικές δεν νοείται να είναι μονολιθικές, αλλά εξελίσσονται, καθώς και ότι πρέπει να έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο, είναι το πρώτο βήμα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ενεργοποίησή τους προς αυτή την κατεύθυνση είναι το επόμενο στάδιο. Η σύζευξη πράξης και θεωρίας στο συγκεκριμένο ζήτημα δεν είναι και τόσο εύκολη και άπτεται ποικίλων θεμάτων επιστημολογικών, ψυχολογικών κ.ά. Απαιτείται συνεχής επιστημονική ενημέρωση.

Προς το παρόν όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αρκούνται στο να διαχειρίζονται ικανοποιητικά ζητήματα βαθμολόγησης σε ατομικές περιπτώσεις. Το εμπειρικό μας υλικό δεν μας προσέφερε κάποιες ενδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί προχωρούν πέρα από τη βαθμολόγηση με σκοπό να αναγάγουν σε ευρύτερη κοινωνική κλίμακα τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας και να αναστοχαστούν πάνω στο δικό τους ειδικότερο ρόλο ως αξιολογητή. Το σημείο αυτό όμως είναι πολύ κρίσιμο καθώς και βιβλιογραφικά (Παπακωνσταντίνου 2005) έχει εντοπιστεί πως εκεί είναι το σημείο που μπορεί να δράσει ο εκπαιδευτικός αντισταθμιστικά σε ένα σύστημα που υποθάλλει την κοινωνική αναπαραγωγή.

4. Ένα θέμα, που ναι μεν ήταν εκτός της προβληματικής της παρούσης εργασίας, πλην όμως τέθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα και η ανάπτυξή του σχετίζεται ως παραπληρωματική της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι αυτό της γενικότερης βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που έχει αλλάξει ολόκληρο το πρόσωπο της εκπαίδευσης και απαιτείται διαφορετικό προφίλ εκπαιδευτικού κατά πόσο η πανεπιστημιακή

εκπαίδευση συγχρονίζεται και ανταποκρίνεται στους νέους προσανατολισμούς; Πολύ περισσότερο ενδιαφέρον καθιστά το θέμα η ιδιαιτερότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την απουσία ορισμένων κοινών περιεχομένων σπουδών. Ποιο ποσοστό παιδαγωγικής κατάρτισης είναι διατεθειμένη κάθε σχολή να παραχωρήσει για τους μελλοντικούς φυσικούς, χημικούς, καθηγητές πληροφορικής κ.ά; Πόσο ευαισθητοποιούνται από το γεγονός πως στον τρόπο πρόσληψης (ΑΣΕΠ) μεγάλο ρόλο παίζει η επιτυχία στα Παιδαγωγικά και την Ειδική Διδακτική;

5. Πολλά είναι τα σενάρια που προτείνονται για το μέλλον της εκπαίδευσης από τα πλέον θετικά έως και τα πλέον αρνητικά που βλέπουν αντικατάσταση του ρόλου του δασκάλου με κάτι άλλο (Λάμνιας,2001, Fisher 2006). Η πρότασή μας είναι να γίνει αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η εκπαιδευτική κατάσταση σε επίπεδο ευρύτερου αναστοχασμού και να κινηθούν για την βέλτιστη ανάπτυξή τους με σκοπό όχι μόνο την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και του συνόλου μέσα από τις υπηρεσίες τους. Μία παραίτηση δική τους τώρα θα σήμαινε ίσως επιβεβαίωση των αρνητικών σεναρίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α΄ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Βέλτσος, Γιώργος (1977). *Ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*, Αθήνα 1977, εκδόσεις παπαζήση.
2. Γκρίτζιος, Βάιος.(2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*, Επιστημονικό Βήμα ,τ.6. Ιούνιος 2006
3. Δαφέρμος, Μανώλης (2008). *Η λειτουργιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης*, www.alfavita.gr/artra/art26_12_08_1400.php
4. Δημάκος, Γιώργος και Φερεντίνος Σπύρος και Κασιμάτη Κατερίνα (2004). *Αξιολόγηση Μαθητών: Ερευνητική Προσέγγιση με Χρήση Μεθόδων της Παραγοντικής Ανάλυσης*, Μαθηματική Επιθεώρηση, τ.62,2004
5. Καζαμίας, Ανδρέας (1994).*Νεο-Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»* , εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο « Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση», Αθήνα 1993
6. Καλαϊτζοπούλου, Μαρία (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα 2001,εκδόσεις τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
7. Καντάς, Αριστοτέλης και Χαντζή, Αλεξάνδρα (1991). *Ψυχολογία της εργασίας . Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης . Στοιχεία Συμβουλευτικής* , Αθήνα 1991 , εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
8. Κελπανίδης, Μιχάλης. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πραγματικότητα*, Αθήνα 2002,εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
9. Κοσεγιάν, Χαρά (2009) *Η Συμβολή της «Πράξης» στην εκπαιδευτική «Θεωρία»: Ο εκπαιδευτικός εσαεί ερευνητής στη διδακτική αίθουσα*, στο Φιλολογική, τ.107, 2009
10. Κουλαϊδής, Βασίλης, (επιμ.) (2000) *Διδακτική Φυσικών Επιστημών*, 2τ., Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
11. Κοσυββάκη, Φωτεινή (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο : Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα* Αθήνα 2003, εκδόσεις Gutenberg.
12. Κρητικού- Γώγου, Λέλα (1994).*Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις .Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* Αθήνα 1994, εκδόσεις Πορεία.

13. Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Αθήνα 1998, εκδόσεις Gutenberg.
14. Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα 2004, εκδόσεις Gutenberg.
15. Λάμνιαν, Κ., (1997) *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.26 1997
16. Λάμνιαν, Κ. και Τσατσαρώνη, Άννα (1999) *Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης : Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό*, στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ.Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός . Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.125-154
17. Λάμνιαν, Κ.(2001) *Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων*, στο «το εικονικό σχολείο», τόμος 2, τεύχος 4, Δεκέμβριος 2001
18. Ματθαίου Δημ. (2008) *Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού - Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις.* Στο 20 Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19 -20 Ιουνίου 2008, Βόλος
19. Ματσαγγούρας, Ηλίας (2005) *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη στο Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μπαγάκης Γιώργος (επιμέλεια), 2005, εκδόσεις Μεταίχιμο.
20. Μαυρογιώργος, Γιώργος.(2005). *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*, στο *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μπαγάκης Γιώργος (επιμέλεια), 2005, εκδόσεις Μεταίχιμο.
21. Μαυρογιώργος, Γιώργος (2007) *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση : από τη δυσφήμιση στον ευφημισσμό*. Εισήγηση που έγινε στο συνέδριο του Κ.Ε.Ε., με θέμα: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.
22. Μπαγάκης, Γιώργος (2005) (επιμέλεια) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα 2005, εκδόσεις Μεταίχιμο
23. Νούτσος, Χαράλαμπος (1999).*Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα 1999, εκδόσεις Θεμέλιο.
24. Νούτσος, Χαράλαμπος (2004) *Το νεοφιλελεύθερο σχολείο- ιδεολογία και πραγματικότητα*, εισήγηση στο 70^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ο.Λ.Μ.Ε.(Δεκέμβριος 2004)

25. Νούτσος , Χαράλαμπος (χ.χ.) *Η ιδεολογία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση*, <http://phedps:uoi.gr/cnoutsos/ideologia.doc>
26. Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (2005) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα 2005, εκδόσεις Μεταίχμιο.
27. Παπαναούμ, Ζ.(2003).*Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* , Αθήνα 2003, εκδόσεις Τυπωθήτω
28. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση .Ερευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα 2008
29. Πετμεζίδου, Μαρία (επιμ.) (1998) *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, τ.1, Ηράκλειο 1998, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
30. Ρέππας, Χρήστος (2002) *Αξιολόγηση και «Αποτελεσματικό σχολείο». Κριτική της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης*, στο «Ουτοπία», τ.51,2002.
31. Τσακίρη, Δέσποινα (1999) *Το φανταστικό διακύβευμα στον σχολικό έλεγχο. Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης*, στο Νέα Παιδεία, τ.92,1999
32. Τσακίρη, Δέσποινα (2007) *Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία*. Δελτίο, τχ.39 (2007)
33. Τσαούσης ,Δ.Γ.(2000) (εισαγωγή, επιλογή και επιμέλεια) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική* , Αθήνα 2000,εκδόσεις Gutenberg
34. Τσουκαλάς (2009).εφημερίδα Αυγή 29/3/2009,συνέντευξη στο Δημήτρη Παπανικολόπουλο.
35. Φραγκουδάκη, Άννα (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης .Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα 1985,εκδόσεις Παπαζήση.
36. Φραγκουδάκη, Άννα (1978).*Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα 1978,εκδόσεις Θεμέλιο
37. Χαρίσης, Αθανάσιος (2007) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού –αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* ,τχ. 12 (2007),σσ. 159-170
38. Χρόνης ,Σταύρος.(1993).*Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού.*, Αθήνα 1993, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
39. Χρυσαιφίδης ,Κώστας.(2005).*Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης.* (Η

επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος), στο *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μπαγάκης Γιώργος (επιμέλεια), 2005, Μεταίχμιο.

Β΄ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Assaf, Lori Czop, (2008) "Professional identity of a reading teacher: responding to high- stakes testing pressures", in *Teachers and Teaching*, Volume 14, Issue 3, 2008, pages 239-252
2. Ball, Stephen, (2003) "*The teacher's soul and the terrors of performativity*", in *Journal of Education Policy*, Volume 18, Issue 2, March 2003, pages 215-228
3. Beck, John (2002) "*The sacred and the profane in recent struggles to promote Official Pedagogic Identities*", in *British Journal of Sociology of Education*, Volume 23, Issue 4, pages 617-626
4. Beck, John (2008) "*Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England?*" in *British Journal of Educational Studies*, Volume 56, Issue 2, pages 119-143
5. Beck, John and Young, Michael F.D.(2005) "*The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities : a Bernsteinian analysis*", in *British Journal of Sociology of Education*, Volume 26, Issue 2, pages 183-197
6. Bell, Beverley and Gilbert John (1994) "*Teacher development and professional, personal, and social development*", in *Teaching and Teacher Education*, Volume 10, Issue 5, pages 483-497
7. Bezeau M. Lawrence(2007) "*Educational Administration for Canadian Teachers*", <http://www.unb.ca/education/bezeau/eact/eact21.html>
8. Cattley, Georgina (2007) "*Emergence of professional identity for the pre-service teacher*", in *International Educational Journal*, Volume 8, Issue 2, pages 337-347
9. Clement, Mieke and Vandenberghe Roland (2000) "*Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?*", in *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, (2000), pages 81-101
10. Colley Helen, James David, Diment Kim, (2007) "*Unbecoming teachers: towards a more dynamic notion of professional participation*", in *Journal of Education Policy*, Volume 22, Issue 2 March 2007, pages 173-193.

11. Evans, Linda (2002) "*What is teacher development?*" , in Oxford Review of Education, Volume 28, Issue 1, pages 123-137
12. Gunn ,Elisabeth, (2007) "*The public face of teacher identity- narrative construction of teacher identity in public policy documents.* ", in Journal Education of Policy, Volume 22, Issue 2, March 2007, pages 129-146
13. Hargreaves, David, (1994) "*The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*", in Teaching and Teacher Education, Volume 10, Issue 4, pages 423-438.
14. Hopkins, David and Stern David (1996), "*Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*", in Teaching and Teacher Education ,Volume 12, Issue 5, September 1996, pages 501-517.
15. Johnson, Greer (1997), "*Reframing teacher education and teaching: from personalism to post-personalism*", in Teaching and Teacher Education, Volume 13, Issue 8, pages 815-829.
16. Katsarou, Eleni and Tsafos Vassilis (2008), "*Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development : the case of Acharnes' Second Chance School in Greece*", in Teacher Development , Volume 12, Issue 2, pages 125-138
17. Keiny, Shoshana (1994), "Constructivism and teachers' professional development" , in Teaching and Teacher Education, Volume 10, Issue 2, pages 157-167
18. Luttenberg, Johan and Bergen Theo (2008), "Teacher reflection: he development of a typology, in Teachers and Teaching , Volume 14, Issue 5&6, pages 543-566
19. Moreira, Joao M. (1996) "*Approaches to Teacher Professional Development: a critical appraisal*" in European Journal of Teacher Education, Volume 19, Issue 1, pages 47-63.
20. Postholm, May Britt (2008) "*Teachers developing practice: Reflection as key activity*" in Teaching and Teacher Education, Volume 24, (2008) pages 1717-1728
21. Starkey, Louise, Yates, Anne, Meyer, Luanna H., Cedric , Hall, Taylor, Mike, Stevens, Susan, Toia, Rawiri (2009) "*Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand*", in Teaching and Teacher Education, Volume 25, Issue 1, pages 181-189
22. Vanderstraeten, Raf, (2007) "*Professions in organizations, professional work in education*", in British Journal of Sociology of Education, Volume 28, Issue 5, September 2007, pages 621-635.

23. Van Veen, K. and Slegers P. and Bergen T. and Klaasen C. (2001), "Professional orientations of secondary school teachers toward their work", in Teaching and Teacher Education, Volume 17, pages 175-194.

24. Ungerleider, Charles, (1996) "Globalization, Professionalization, and Educational Politics in British Columbia", in Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 9, December 15, 1996.

25. Wood, Elisabeth and Bennett, Neville (2000) "Changing theories, changing practice : exploring early childhood teachers' professional learning", in Teaching and Teacher Education , Volume 16, pages 635-647

Γ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΣΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

1. Αλτουσέρ, Λ.(1999) *Θέσεις* (μτφρ.Ξ. Γιαταγάνας) Αθήνα 1999 ,εκδόσεις Θεμέλιο.

2. Apple, Michael (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (μτφρ. Δαρβέρης Τάσος) Θεσσαλονίκη 1986 , εκδόσεις παρατηρητής.

3. Banks, Olive. (χ.χ), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφρ. Δαρβέρης Τάσος) Θεσσαλονίκη χ.χ., εκδόσεις παρατηρητής

4. Bell, Judith (1999) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* Αθήνα 1999, εκδόσεις Gutenberg

5. Bernstein, Basil (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ιωσήφ Σολομών) Αθήνα 1991, εκδόσεις Αλεξάνδρεια

6. Blackledge, David and Hunt, Barry (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* Αθήνα 1995, εκδόσεις Έκφραση.

7. Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα 1994, εκδόσεις Μεταίχμιο.

8. Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ.Α.Βακάλη) Αθήνα, εκδόσεις Δαρδανός.

9. Fischer, Lorenzo (2006) *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Αθήνα 2006 ,εκδόσεις Gutenberg.

10. Kolesnic, Walter B.(1992) *Ανθρωπισμός ή μιχρεβιορισμός στην εκπαίδευση*, (μτφρ. Κακαβέσης Φώτης) Θεσσαλονίκη 1992, εκδόσεις παρατηρητής.

11. Λυοτάρ, Ζαν-Φρανσουά. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* , (μτφρ. Παπαγιώργης Κωστής) Αθήνα 1993 ,εκδόσεις Γνώση.

12. Mason, Jennifer (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (μτφρ. Ελένη Δημητριάδου) Αθήνα 2003, εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

13. Mills, C. Wright (χ.χ.) *Οι χαρτογιακάδες* (μτφρ.Φ. Ρ. Σοφιανού) ,Αθήνα χ.χ, εκδόσεις Κάλβος.
14. Mills, C. Wright (1985).*Η κοινωνιολογική φαντασία* (μτφρ.Ν.Μακρυνικόλα) Αθήνα 1985, εκδόσεις Παπαζήση.
15. Neave, G., (1998) *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* , (μτφρ. Δεληγιάννη Μαρία) Αθήνα 1998, εκδόσεις Έκφραση.
16. UNESCO (1999) *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors* , (μτφρ.Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας Πρόλογος Κασσωτάκης Μιχάλης) Αθήνα 1999, εκδόσεις Gutenberg
17. Ζαματί,Βιβιάν-Ιζαμπέρ (1985) *Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα, στο Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης –Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα 1985, Παπαζήσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΚΦΩΝΗΣΗ:

Οι αλλαγές στα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση σας έχουν κάνει να αισθανθείτε την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγικών σας πρακτικών και ειδικότερα του τρόπου που αξιολογείτε;

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πώς θα περιγράφατε τη ζωή σας ως επαγγελματία;

(Είναι το επάγγελμα του καθηγητή αυτό που φανταστήκατε όταν το επιλέξατε ή αυτό που βιώνετε απέχει από ό,τι ίσχυε παλιά ή φανταζόσαστε ότι θα ίσχυε;)

2. Η αρχική σας εκπαίδευση σας προετοίμασε επαρκώς και σε πιο βαθμό στην είσοδό σας στο επάγγελμα;

3. Πιστεύετε πως κάποια μαθήματα ήταν απαραίτητα να υπάρχουν στο βασικό πρόγραμμα σπουδών παρόλα αυτά όμως δεν προβλέπονταν;

4. Από τότε που πρωτοδιδάξατε έως σήμερα νοιώθετε πως πραγματικά είσαστε πιο άνετος και έμπειρος;

(Πού αποδίδετε περισσότερο τη βελτίωσή σας, στην πείρα, σε επιμορφώσεις, προσωπική μελέτη ή κάτι άλλο;)

5. Το γεγονός πως τίποτε δεν είναι σταθερό και δεδομένο πια στην εκπαίδευση και συνεχώς αλλάζουν βιβλία, ύλη, γενικότερες κατευθύνσεις, ακόμα και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων τι αισθήματα σας δημιουργεί; Όλα αυτά σας ανανεώνουν ή σας κάνουν επιφυλακτικούς;

6. Πιστεύετε πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατακτάται με το πέρασμα του χρόνου ή απαιτείται κάτι περισσότερο;

(Γεννιέσαι ή γίνεσαι καλός εκπαιδευτικός;)

7. Ποια εικόνα σχηματίζετε στο μυαλό σας για το πώς θα είσαστε ή θα επιθυμούσατε να είσαστε κάποια χρόνια αργότερα;

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων (ή θεωρητικών) παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

8.Ως νέος εκπαιδευτικός που μπήκατε για πρώτη φορά στην τάξη και έπρεπε να αξιολογήσετε τους μαθητές σας πώς θυμάστε τον εαυτό σας να αντέδρασε; Είχατε κάνει στη σχολή σας μαθήματα αξιολόγησης των μαθητών; (Ανάλογα με την απάντηση διερεύνηση του αριθμού των σχετικών μαθημάτων και της ανάγκης εισαγωγής τους σε περίπτωση που δεν προσφέρονται στη σχολή του συνεντευξιαζόμενου).

9.Τελικά πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;

10. Οι οδηγίες του υπουργείου σχετικά με τα θέματα και την διεξαγωγή των διαφόρων εξετάσεων (προαγωγικών, απολυτηρίων, τεστ κ.ά.), πιστεύετε ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αξιολογικών σας πρακτικών;

11.Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για πολλούς λόγους που αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα. Εσάς προσωπικά σας βοηθάει;

12.Αισθάνεστε πίεση όταν αξιολογείτε ή όταν παραδίδετε βαθμολογία; (γιατί;)

13.Βρεθήκατε ποτέ σε δίλλημα προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο μαθητή;

14.Μέσα από μία επιεική αξιολόγηση πιστεύετε πως ενθαρρύνονται οι μαθητές ή ότι αντίθετα μέσα από μια πιο αυστηρή βαθμολογία πειθαρχούν;

15.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση επιτελεί και άλλες λειτουργίες, όπως π.χ. πειθάρχηση;

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

16.Οι αξιολογικές σας πρακτικές με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία νοιώθετε να αλλάζουν;

(Πώς αντιλαμβάνονται αυτή την αλλαγή;)

17. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες φορές που πραγματικά αλλάξατε τον τρόπο που αξιολογούσατε και για ποιο λόγο έγινε αυτό;

18. Θεωρείτε πως οι επιμορφώσεις που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στο θέμα της διαμόρφωσης των αξιολογικών πρακτικών;

19. Θα αναζητούσατε σεμινάρια και επιμορφώσεις που να εστιάζουν στις πρακτικές αξιολόγησης;

(Τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο να πάρετε από αυτά τα σεμινάρια;)

20. Σε ποιο βαθμό σας έχουν προβληματίσει κάποτε οι επιδόσεις των μαθητών σας έτσι ώστε να αναπροσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ;

21. Συνεργάζεστε με συναδέλφους προκειμένου να βρείτε τρόπους να βοηθήσετε κάποιους μαθητές να ανεβάσουν τις επιδόσεις τους, ή διστάζετε για διάφορους λόγους; (ποιοι λόγοι θα ήταν αυτοί;)

22. Αισθάνεστε πως ο σύμβουλος θα είναι η πιο καλή λύση σε συμβουλευτικά θέματα αξιολόγησης;

23. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού σημαίνει βελτίωση του αξιολογητή;

24. Τελικά πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να είσαι αξιολογητής;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^Ο

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

ΣΥΝ.(Συνεντευκτής) Κυριάκου Αγγελική

ΚΑΘ.4 : Φιλόλογος, 16 έτη προϋπηρεσίας.

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΣΥΝ. : Οι αλλαγές στα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση σας έχουν κάνει την ανάγκη να αισθανθείτε την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγικών σας πρακτικών και ειδικότερα του τρόπου που αξιολογείτε;

ΚΑΘ.4 : Ναι. Διότι το σύστημα έχει απαιτήσεις και αυτό βεβαίως ρίχνει το βάρος κυρίως στον εκπαιδευτικό, πρωτίστως στον εκπαιδευτικό και μετά στον μαθητή με δεδομένο μάλιστα ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με πάρα πολλά προβλήματα και νοητικά, μαθησιακά μάλλον, και με πάρα πολλά κενά γνωστικά και με πάρα πολλά κοινωνικά ...έτσι προβλήματα τα οποία εισπράττουν είτε από την οικογένειά τους, είτε από το περιβάλλον τους γενικότερα.

ΣΥΝ. :Μάλιστα. Πώς θα περιγράφατε τη ζωή σας ως επαγγελματία;

Είναι το επάγγελμα του καθηγητή αυτό που φανταστήκατε όταν το επιλέξατε ή απέχει αυτό που βιώνετε;

ΚΑΘ.4 : Εν μέρει είναι αυτό που περιμέναμε όσον αφορά , ως προς τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, αλλά οπωσδήποτε γίνεται δυσκολότερο εξαιτίας του υλικού των παιδιών, το οποίο βεβαίως είναι αντίγραφο της κοινωνίας και βλέπεις εκεί ότι δεν υπάρχει μια δεκτικότητα κάθε φορά. Πολλές φορές τα παιδιά είναι αρνητικά.

ΣΥΝ. :Άρα επιβαρύνεται ο καθηγητής;

ΚΑΘ.4 : Επιβαρύνεται. Επιβαρύνεται ο καθηγητής και πρέπει να τα πείσει πλέον ότι πρέπει να κάνουν αυτή τη δουλειά για την οποία έρχονται στο σχολείο.

ΣΥΝ. :Επομένως το βάρος είναι πολύ μεγάλο και χρειάζεται η ανάπτυξή του;

ΚΑΘ.4 :Χρειάζεται βασικά ο καθηγητής να εφευρίσκει τρόπους για να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλο αυτό το κλίμα, κάθε φορά

ΣΥΝ. :. Η αρχική σας εκπαίδευση σας προετοίμασε επαρκώς και σε ποιο βαθμό στην είσοδό σας στο επάγγελμα;

ΚΑΘ.4 :Μολονότι είχαμε επαφή με τα παιδαγωγικά , έτσι...και με διδασκαλίες πρακτικές για αρκετό διάστημα έ... νομίζω ότι ήταν πολύ θεωρητική η προσέγγιση και όχι πρακτική. Δηλαδή τα τελευταία είκοσι χρόνια από τη στιγμή της αποφοίτησης μέχρι τώρα έχουν αλλάξει πάρα πολύ τα πράγματα και πολλά από αυτά τα θεωρητικά τα οποία μάθαμε κατά κάποιο τρόπο δεν είναι εφαρμόσιμα στην πράξη.

ΣΥΝ. :Δηλαδή πιστεύετε πως κάποια μαθήματα ήταν απαραίτητο να υπάρχουν στο βασικό πρόγραμμα σπουδών παρόλα αυτά όμως δεν προβλέπονταν;

ΚΑΘ.4 :Οπωσδήποτε. Οπωσδήποτε.

ΣΥΝ. :.Όπως;

ΚΑΘ.4 :Έ... θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερο... ψυχολογία. Έτσι; Πιο συγκεκριμένα η παιδοψυχολογία, ή... ό,τι έχει να κάνει με τις κοινωνικές αποκλείσεις, τις κοινωνικές..., μάλλον αποκλείουσες συμπεριφορές. Έ... πράγματα τα οποία ήταν εντελώς θεωρητικά. Δεν είχαμε καμία εφαρμογή, δεν είχαμε σύνδεση με την τάξη. Ας πούμε πώς αντιμετωπίζεις μία αποκλείουσα συμπεριφορά ενός παιδιού που έρχεται από έξω και την μεταφέρει στο σχολείο; Δεν έχουμε. Τέτοια εκπαίδευση δεν υπήρξε ας πούμε. Θα έπρεπε να υπάρχει.

ΣΥΝ. :. Από τότε που πρωτοδιδάξατε έως σήμερα νοιώθετε πως πραγματικά είσαστε πιο άνετος και έμπειρος;

ΚΑΘ.4 :Νομίζω ναι. Τα χρόνια οπωσδήποτε παίζουν ρόλο γιατί αισθάνεσαι πιο σίγουρος με τον εαυτό σου γεμάτος αυτοπεποίθηση και αυτό βγαίνει και στα παιδιά.

ΣΥΝ. :.Αρα εκεί αποδίδετε τη βελτίωση;

ΚΑΘ.4 :Ναι. Ναι.

ΣΥΝ. :.Το γεγονός πως τίποτε δεν είναι σταθερό και δεδομένο πια στην εκπαίδευση, όπως μόλις τώρα είπαμε, και συνεχώς αλλάζουν βιβλία, ύλη, γενικότερες κατευθύνσεις, ακόμα και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων τι αισθήματα σας δημιουργεί; Όλα αυτά σας ανανεώνουν ή σας κάνουν επιφυλακτικούς;

ΚΑΘ.4 : Μάλλον ανασφάλεια μου δημιουργούν.

ΣΥΝ. :.Ανασφάλεια;

ΚΑΘ.4 : Ανασφάλεια. Δηλαδή με την έννοια δεν ξέρεις κάθε φορά τι μπορεί να αλλάξει την επόμενη ημέρα, δεν έχεις προοπτική βάθους ώστε να οργανώσεις και τη δουλειά σου, αλλά και να προσαρμοστείς και ο ίδιος ,είναι θέμα προσωπικό πια δεν είναι μηχανική διαδικασία ,οπότε αυτό είναι ένα προγνώσιμο, είναι σημαντικό για μένα.

ΣΥΝ. :. Πιστεύετε πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατακτάται με το πέρασμα του χρόνου ή απαιτείται κάτι περισσότερο;

ΚΑΘ.4 : Νομίζω και τα δύο. Δηλαδή και ο χρόνος, η εμπειρία δηλαδή, βοηθάει στο να βελτιωθεί, αλλά χρειάζεται και μία θεωρητική υποστήριξη, ή μια ανανέωση σε επίπεδο σπουδών πλέον, γνώσης, μεθόδων, αυτό που θα λέγαμε επιμόρφωση.

ΣΥΝ. :. Ποια εικόνα σχηματίζετε στο μυαλό σας για το πώς θα είσαστε ή θα επιθυμούσατε να είσατε κάποια χρόνια αργότερα;

ΚΑΘ.4 : Έ... φαντάζομαι ότι θα είμαι περισσότερο κουρασμένος. Πάνω από όλα, γιατί νομίζω ότι η πορεία, όπως είναι τα πράγματα αυτή τη στιγμή θα είναι φθίνουσα.

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων (ή θεωρητικών) παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΣΥΝ. :Ως νέος εκπαιδευτικός που μπήκατε για πρώτη φορά στην τάξη και έπρεπε να αξιολογήσετε τους μαθητές σας πώς θυμάστε τον εαυτό σας να αντέδρασε; Είχατε κάνει στη σχολή σας μαθήματα αξιολόγησης των μαθητών;

ΚΑΘ.4 :Οπωσδήποτε με άγχος, τα πρώτα χρόνια. Αν μπορείς να είσαι αντικειμενικός, αν μπορείς να αξιολογήσεις πραγματικά, έ... βέβαια νομίζω ότι είναι όλα θέμα συζήτησης και προσπάθειας και οπότε νομίζω ότι ανταπεξήλθα, αλλά όσον αφορά την προεκπαίδευσή μου, ας το πούμε έτσι, δεν είχαμε κάνει κάτι το ιδιαίτερο, δηλαδή όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δε θυμάμαι.

ΣΥΝ. :Θα βάζατε αυτό το μάθημα στα άλλα που είπατε πως...

ΚΑΘ.4 :Ναι, ναι, βεβαίως και την αξιολόγηση.

ΣΥΝ. : Οι οδηγίες του υπουργείου σχετικά με τα θέματα και την διεξαγωγή των διαφόρων εξετάσεων (προαγωγικών, απολυτηρίων, τεστ κ.ά.),πιστεύετε ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αξιολογικών σας πρακτικών;

ΚΑΘ.4 :Ναι. Συνέβαλλαν και συμβάλλουν με τα στοιχεία τα οποία μας έχει δώσει, αλλά νομίζω ότι είναι και ανεπαρκή γιατί η αξιολόγηση σταματάει μόνο στην επίδοση, επί της ουσίας. Όπως λειτουργεί η αξιολόγηση στην Ελλάδα σήμερα, σταματάει στην επίδοση. Άλλα πράγματα δεν έρχονται στην επιφάνεια.

ΣΥΝ. : Δηλαδή ότι η αξιολόγηση πιστεύετε ότι επιτελεί και άλλες λειτουργίες;

ΚΑΘ.4 : Ναι. Η αξιολόγηση θα έπρεπε να κάνει την προσωπικότητα του μαθητή συνολικά. Με την έννοια όχι ότι είναι καλός, κακός άνθρωπος, αλλά η αξιολόγηση ως προς τις κλίσεις του μαθητή. Ως προς το τι είναι ικανός να επιτύχει. Αυτό που του προσφέρουμε ανταποκρίνεται σε αυτό που μπορεί να κάνει ή αυτό που του αρέσει; Αυτό δεν αξιολογείται πουθενά. Είναι πακέτο. Μόνο.

ΣΥΝ. :..Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για πολλούς λόγους που αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα. Εσάς προσωπικά σας βοηθάει;

ΚΑΘ.4 :Βοηθάει εν μέρει στο γνωστικό κυρίως τομέα θα έλεγα, όχι σε όλα τα υπόλοιπα που είναι η προσωπικότητα του μαθητή, οι κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του, οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του. Δε νομίζω.

ΣΥΝ. :.Αισθάνεστε πίεση όταν αξιολογείτε ή όταν παραδίδετε βαθμολογία;

ΚΑΘ.4 :Ναι. Πίεση υπάρχει και για το γεγονός αν είμαστε αντικειμενικοί, αν είμαστε ακριβείς στο βαθμό που βάζουμε, αλλά και διότι αισθάνεσαι ότι η αξιολόγηση κατά κάποιο τρόπο γίνεται ένα είδος κωμωδίας με την έννοια ότι υπάρχει μία απαίτηση από την κοινωνία, το περιβάλλον, για υψηλή βαθμολογία και μόνο, χωρίς να κοιτάζει κανείς, αν αυτή η βαθμολογία, έστω και στο γνωστικό επίπεδο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Και αυτό είναι ένα άγχος, ας πούμε. Μια πίεση.

ΣΥΝ. :..Βρεθήκατε ποτέ σε δίλλημα προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο μαθητή;

ΚΑΘ.4 :Ναι. Κατ'επανάληψη μπορώ να πω ακριβώς διότι το σχολείο δεν είναι πλέον μόνο ένας φορέας γνώσης και αξιολογείς μόνο τη γνώση, υπάρχουν και άλλοι αντικειμενικοί παράμετροι που πρέπει να λάβεις υπόψη σου, άσχετα αν δε λαμβάνονται από το σύστημα το ίδιο, για παιδιά τα οποία αν ας πούμε τα αφήσεις στην ίδια τάξη και δε συνεχίσουν τότε αλλάζουν σχολείο για παράδειγμα, οπότε γίνεται ένα είδος..., είναι κοινωνικό πλέον το πρόβλημα.

ΣΥΝ. :Μάλιστα, άρα συνδέετε την αξιολόγηση με ένα κοινωνικό διακύβευμα από ότι κατάλαβα.

ΚΑΘ.4 :Βέβαια.

ΣΥΝ. :..Μέσα από μία επιεική αξιολόγηση πιστεύετε πως ενθαρρύνονται οι μαθητές ή ότι αντίθετα μέσα από μια πιο αυστηρή βαθμολογία πειθαρχούν;

ΚΑΘ.4 :Νομίζω ότι αυτό είναι θέμα και προσωπικότητας του μαθητή και του περιβάλλοντος του οποίου ζει. Δηλαδή, πράγματι μπορεί μία επιεικής αξιολόγηση να ενθαρρύνει το μαθητή, δηλαδή προκειμένου να μην του κόψει τα πόδια, να του δώσει το κουράγιο να πάει παραπέρα, να προσπαθήσει, να «τον ρίξει στο φιλότιμο» που λέμε. Και απ'την άλλη να έχει μία αυστηρή βαθμολόγηση χωρίς να τον ισοπεδώσει. Είναι θέμα νομίζω της προσωπικότητας του μαθητή και του περιβάλλοντος του

οποίου ζει. Και τα δύο δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά. Εξαρτάται.

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΣΥΝ. :..Οι αξιολογικές σας πρακτικές με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία νοιώθετε να αλλάζουν;

ΚΑΘ.4 :Ναι. Με την έννοια ότι μπορείς ευκολότερα να πιάσεις την εικόνα του κάθε μαθητή, χωρίς να είναι αυστηρά η εξέταση η καθημερινή, είτε προφορικά ,το γραπτό διαγώνισμα, ή οτιδήποτε άλλο. Με αυτή την έννοια.

ΣΥΝ. :..Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες φορές που πραγματικά αλλάξατε τον τρόπο που αξιολογούσατε και για ποιο λόγο έγινε αυτό;

ΚΑΘ.4 :Σε περιπτώσεις θα έλεγα παιδιών που μάθαινες εκ των υστέρων ή και στην πορεία ότι έχουν πολλά δυσεπίλυτα προσωπικά προβλήματα και η συμπεριφορά τους στο σχολείο δικαιολογούνταν περισσότερο με αυτό τον τρόπο και όχι ως αδιαφορία για το σχολείο.

ΣΥΝ. :..Θεωρείτε πως οι επιμορφώσεις που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στο θέμα της διαμόρφωσης των αξιολογικών πρακτικών;

ΚΑΘ.4 :Όχι δε νομίζω γιατί δεν υπάρχει ουσιαστικά επιμόρφωση.

ΣΥΝ. :.Θα αναζητούσατε σεμινάρια και επιμορφώσεις που να εστιάζουν στις πρακτικές αξιολόγησης;

ΚΑΘ.4 :Βεβαίως.

ΣΥΝ. :. Τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο να πάρετε από αυτά τα σεμινάρια;

ΚΑΘ.4 :Να προωθήσουν ένα πιο σφαιρικό τρόπο αξιολόγησης του μαθητή και πιο ουσιαστικό.

ΣΥΝ. :..Σε ποιο βαθμό σας έχουν προβληματίσει κάποτε οι επιδόσεις των μαθητών σας έτσι ώστε να αναπροσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ;

ΚΑΘ.4 :Ας πούμε στην περίπτωση που κάποιος μαθητής είναι πολύ υψηλά βαθμολογημένος, δηλαδή με πολύ υψηλή βαθμολογία και αντιστοίχως τα αποτελέσματα στις γραπτές εξετάσεις είναι πολύ χαμηλότερα. Και αυτό βάζει προβληματισμούς για το εάν τελικά αξιολογείς όπως πρέπει ή πολλές φορές παρασύρεσαι. Συμβαίνει αυτό το πράγμα.

ΣΥΝ. :..Συνεργάζεστε με συναδέλφους προκειμένου να βρείτε τρόπους να βοηθήσετε κάποιους μαθητές να ανεβάσουν τις επιδόσεις τους, ή διστάζετε για διάφορους λόγους;

ΚΑΘ.4 :Όχι, δεν έχω κανένα δισταγμό, όταν χρειαστεί και κρίνω ότι έχω να κερδίσω κάτι από κάποιο συνάδελφο, βεβαίως και το κάνω.

ΣΥΝ. :.Αισθάνεστε πως ο σύμβουλος θα είναι η πιο καλή λύση σε συμβουλευτικά θέματα αξιολόγησης;

ΚΑΘ.4 :Ναι.

ΣΥΝ. :. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού σημαίνει βελτίωση του αξιολογητή;

ΚΑΘ.4 : Η αξιολόγηση είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας έ..., νομίζω ότι πάνε μαζί. Ναι.

ΣΥΝ. :. Τελικά πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να είσαι αξιολογητής;

ΚΑΘ.4 :Δύσκολο να είσαι αξιολογητής, γιατί είναι πολλοί οι παράμετροι που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του και τους οποίους πολλές φορές δεν μπορεί να τις λάβει. Ας πούμε όπως κοινωνικά δεδομένα, η προσωπικότητα του μαθητή, το ψυχικό υπόβαθρο του μαθητή και το αποτέλεσμα είναι να είμαστε προετοιμασμένοι να μπορούμε να τα μελετήσουμε επιστημονικά, όχι εμπειρικά, επιστημονικά, και να πούμε ότι αυτό ισχύει, άρα δικαιολογείται μία χ κατάσταση. Και για αυτό νομίζω ότι είναι δύσκολο.

ΣΥΝ. :. Ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

- ΚΑΘ.1:** Γυναίκα, φιλόλογος, 11 έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.2: Άνδρας, χημικός, 16 έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.3: Άνδρας, μαθηματικός 12 έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.4: Άνδρας, φιλόλογος, έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.5: Γυναίκα, θεολόγος 11έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.6: Γυναίκα, φυσικός 12 έτη προϋπηρεσία
ΚΑΘ.7: Γυναίκα, πληροφορικής 11 έτη προϋπηρεσία

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που διαπερνούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αλλαγές αυτές.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Οι αλλαγές στα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση σας έχουν κάνει να αισθανθείτε την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγικών σας πρακτικών και ειδικότερα του τρόπου που αξιολογείτε;

ΚΑΘ. 1:

ΚΑΘ.2: Προηγείται η προβληματισμός για το να κάνεις τα παιδιά να αγαπήσουν το μάθημα και έπεται ο προβληματισμός του τρόπου αξιολόγησης.

ΚΑΘ.3: Όχι, γιατί κάθε τόσο αλλάζουνε και δεν ξέρεις τι να κάνεις.

ΚΑΘ.4: Ναι, γιατί οι αλλαγές ρίχνουν το μπαλάκι πρωτίστως στον εκπαιδευτικό και μετά στο μαθητή, ο οποίος μάλιστα έρχεται σχολείο με πολλά γνωστικά κενά και κοινωνικά προβλήματα.

ΚΑΘ.5: Όχι.

ΚΑΘ.6:

ΚΑΘ.7: Ναι, αυτό το έχω αντιληφθεί.

1. Πώς θα περιγράφατε τη ζωή σας ως επαγγελματία; Είναι το επάγγελμα του καθηγητή αυτό που φανταστήκατε όταν το επιλέξατε ή αυτό που βιώνετε απέχει από ό,τι ίσχυε παλιά ή φανταζόσαστε ότι θα ίσχυε;

ΚΑΘ.1 Απέχει πάρα πολύ κατά τρόπο απογοητευτικό και ισοπεδωτικό.

ΚΑΘ.2 Ο καθηγητής είναι ένας απογοητευμένος άνθρωπος. Τα πράγματα έχουν εξελιχθεί. Το πρόβλημα είναι κοινωνικό. Δεν υπάρχει ανθρώπινη εκτίμηση στην κοινωνία και αυτό εκτυλίσσεται ομοίως στο σχολείο.

ΚΑΘ.3 Ο τρόπος που λειτουργεί είναι ελλιπής. Αισθάνομαι πως δε δίνω αυτά που πρέπει. Απέχει από αυτό που είχα φανταστεί. Λειτουργούμε ως θηριοδασκαστές.

ΚΑΘ.4 Εν μέρει, όσον αφορά καθήκοντα και υποχρεώσεις ναι, αλλά γίνεται δυσκολότερο εξαιτίας του υλικού των παιδιών. Δεν υπάρχει δεκτικότητα. Είναι αρνητικά.

ΚΑΘ.5 Απέχει πολύ από αυτό που είχα φανταστεί από άποψη προοπτικής.

ΚΑΘ.6. Προσπαθώ να το κάνω εγώ όπως το είχα φανταστεί, γιατί στην πραγματικότητα υπάρχουν ένα σωρό δυσκολίες και αντιξοότητες.

ΚΑΘ.7. Απέχει αρκετά.

2. Η αρχική σας εκπαίδευση σας προετοίμασε επαρκώς και σε ποιο βαθμό στην είσοδό σας στο επάγγελμα;

ΚΑΘ.1 Εν μέρει, ελλιπές το γνωστικό μέρος.

ΚΑΘ.2 Οι γνώσεις ήταν πολύ περισσότερες από εκείνες που χρειάζονταν.

ΚΑΘ.3 Καθόλου επαρκής.

ΚΑΘ.4 Ήταν πολύ θεωρητική και εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών δεν αποδείχτηκε επαρκής. Χρειάζονταν και μία πρακτική προσέγγιση.

ΚΑΘ.5 Στο διδακτικό ήταν επαρκής.

ΚΑΘ.6 Ναι ήταν επαρκής.

ΚΑΘ.7.

3. Πιστεύετε πως κάποια μαθήματα ήταν απαραίτητα να υπάρχουν στο βασικό πρόγραμμα σπουδών παρόλα αυτά όμως δεν προβλέπονταν;

ΚΑΘ.1 Εξαρτάται από την αγορά εργασίας που θα κινηθεί ο καθένας. Όσον αφορά την εκπαίδευση, αποδείχτηκε μάλλον ελλιπές.

ΚΑΘ.2 Έλλειπε ίσως ένας πιο περιβαλλοντολογικός προσανατολισμός, εφόσον αυτό ζητείται τώρα από τα σχολικά βιβλία.

ΚΑΘ.3 Παιδαγωγικά θα ήταν καλύτερο να υπήρχε ένα μάθημα αξιολόγησης των μαθητών.

ΚΑΘ.4 Ψυχολογία και συγκεκριμένα παιδοψυχολογία ή ότι έχει να κάνει με αποκλίνουσες συμπεριφορές.

ΚΑΘ.5 Κάποια απαραίτητα ήταν πολύ σύντομης διάρκειας ενός εξαμήνου μόνο.

ΚΑΘ.6 Στοιχειωδώς υπήρχανε παιδαγωγικά, ψυχολογία και διδακτική, αλλά έπρεπε μάλλον να ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό.

ΚΑΘ.7. Για το γνωστικό αντικείμενο ναι.

4. Από τότε που πρωτοδιδάξατε έως ήμερα νοιώθετε πως πραγματικά είσαστε πιο άνετος και έμπειρος;

ΚΑΘ.1 Ναι.

ΚΑΘ.2 Παιδαγωγικά ελαττώνεται η επάρκεια λόγω της μη ανταπόκρισης των παιδιών. Αχρηστεύεται το απόθεμα γνώσεων του καθηγητή από τη μη χρήση του λόγω του χαμηλού γνωστικού επιπέδου των παιδιών.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Νομίζω ναι. Υπάρχει αυτοπεποίθηση και αυτό βγαίνει στα παιδιά.

ΚΑΘ.5 Ναι. Κατά πολύ.

ΚΑΘ.6 Ναι, βέβαια.

ΚΑΘ.7. Κατά πολύ.

Πού αποδίδετε περισσότερο τη βελτίωσή σας, στην πείρα, σε επιμορφώσεις, προσωπική μελέτη ή κάτι άλλο;

ΚΑΘ.1 Σε ελάχιστους συναδέλφους και πολύ προσωπική δουλειά.

ΚΑΘ.2 Δεν τέθηκε η ερώτηση δεδομένης της απάντησης στο προηγούμενο ερώτημα.

ΚΑΘ.3 Στην εμπειρία.

ΚΑΘ.4 Στα χρόνια υπηρεσίας.

ΚΑΘ.5 Στην προσωπική προσπάθεια.

ΚΑΘ.6 Στην εμπειρία, όσον αφορά το παιδαγωγικό χειρισμό, στο γνωστικό αντικείμενο δεν έχει αλλάξει κάτι.

ΚΑΘ.7. Κυρίως στην πείρα.

5. Το γεγονός πως τίποτε δεν είναι σταθερό και δεδομένο πια στην εκπαίδευση και συνεχώς αλλάζουν βιβλία, ύλη, γενικότερες κατευθύνσεις, ακόμα και οι σχέσεις

μεταξύ μαθητών και δασκάλων τι αισθήματα σας δημιουργεί; Όλα αυτά σας ανανεώνουν ή σας κάνουν επιφυλακτικούς;

ΚΑΘ.1 Μερική ανανέωση με την αλλαγή των μαθητών και των συναδέλφων κάθε νέα σχολική χρονιά, αλλά κυρίως κούραση εξαιτίας του συνεπαγόμενου φόρτου εργασίας από τις αλλαγές.

ΚΑΘ.2 Υπάρχει ανανέωση μόνο με ένα καλό επίπεδο των μαθητών, όχι όμως και με χαμηλό επίπεδο από τους μαθητές.

ΚΑΘ.3 Πιο επιφυλακτικό, ανασφάλεια, αισθάνομαι πως δεν αλλάζουν αυτά που πρέπει να αλλάξουν.

ΚΑΘ.4 Μου δημιουργείται ανασφάλεια. Δεν έχεις προοπτική βάθους για να οργανώσεις τη δουλειά σου και να προσαρμοστείς. Δεν είναι μηχανική εργασία.

ΚΑΘ.5 (Κακή ηχογράφιση.)

ΚΑΘ.6 Είναι ανανεωτικό, έχει ενδιαφέρον, μπαίνεις στη διαδικασία να ψαχτείς, όλα εξελίσσονται, δεν είναι φυσικό να είναι όλα τα ίδια.

ΚΑΘ.7 Και τα δύο ταυτόχρονα. Ανανέωση γιατί πρέπει να βελτιώσεις τις γνώσεις σου και τις σχέσεις σου, αλλά και επιφυλακτικός γιατί κάθε τι καινούργιο προκαλεί επιφύλαξη.

6 Πιστεύετε πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατακτάται με το πέρασμα του χρόνου ή απαιτείται κάτι περισσότερο;

ΚΑΘ.1 Και το ένα και το άλλο. Κυρίως απαιτείται υποδομή και στήριξη από την κεντρική εξουσία.

ΚΑΘ.2 Δεν είναι αρκετό το πέρασμα του χρόνου. Αντίθετα απογοητεύεται από το χαμηλό επίπεδο των μαθητών. Χρειάζεται η έμπρακτη αγάπη από τον καθηγητή για να μπορέσει να ανταποκριθεί.

ΚΑΘ.3 Απαιτείται υλικοτεχνική υποδομή.

ΚΑΘ.4 Και τα δύο και ο χρόνος και η εμπειρία, αλλά χρειάζεται και μία θεωρητική υποστήριξη σε επίπεδο γνώσης, αυτό που λέμε επιμόρφωση.

ΚΑΘ.5 Εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου.

ΚΑΘ.6 Δεν επαρκεί το πέρασμα του χρόνου. Πρέπει να επιμορφωνόμαστε, να παρακολουθούμε τις εξελίξεις, να υπάρχει ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο και όχι σχετική.

ΚΑΘ.7 Με το πέρασμα του χρόνου σίγουρα, αλλά απαιτείται και πολύ προσωπική δουλειά.

Γεννιέσαι ή γίνεσαι καλός εκπαιδευτικός;

ΚΑΘ.1 Και τα δύο. Η κλίση σου δίνει το απαραίτητο για την εποχή μας ψυχικό σθένος, αλλά απαιτείται και τα γνωστικό μέρος με τη συνεχή ενημέρωση

ΚΑΘ.2

ΚΑΘ.3

ΚΑΘ.4

ΚΑΘ.5

ΚΑΘ.6

ΚΑΘ.7.

7. Ποια εικόνα σχηματίζετε στο μυαλό σας για το πώς θα είσαστε ή θα επιθυμούσατε να είσατε κάποια χρόνια αργότερα;

ΚΑΘ.1 Κουρασμένη, εκτός αν αλλάξει κάτι, όπως π.χ. η διάθεση των παιδιών για μάθηση.

ΚΑΘ.2 Θα επιθυμούσα το σύστημα να εμπνεύσει τους μαθητές για να μπορούν να ανταποκριθούν στις γνώσεις που τους παρέχουμε.

ΚΑΘ.3 Δε νομίζω ότι θα αλλάξει κάτι.

ΚΑΘ.4 Κουρασμένος, γιατί η πορεία όπως φαίνεται θα είναι φθίνουσα.

ΚΑΘ.5 Θα επιθυμούσα να είμαι με λιγότερη πίεση, δεν πιστεύω όμως ότι θα ευοδωθεί. Οι απαιτήσεις αυξάνονται και προστίθεται εργασία εντός και εκτός τάξης.

ΚΑΘ.6 Ελπίζω ότι έχω να μάθω και άλλα. Να γίνω ακόμα καλύτερη.

ΚΑΘ.7. Όσο το δυνατόν να κάνω αυτό που κάνω καλύτερα.

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιολογικών τους πρακτικών. Ανίχνευση βαθύτερων (ή θεωρητικών) παραδοχών τους σε θέματα επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

8. Ως νέος εκπαιδευτικός που μπήκατε για πρώτη φορά στην τάξη και έπρεπε να αξιολογήσετε τους μαθητές σας πώς θυμάστε τον εαυτό σας να αντέδρασε; Είχατε κάνει στη σχολή σας μαθήματα αξιολόγησης των μαθητών;

ΚΑΘ.1 Όχι. Συναισθήματα μοναξιάς και δύσκολη αρχικά κατάσταση.

ΚΑΘ.2 Όχι. Το βασικότερο πρόβλημα στην αξιολόγηση ήταν η ασυμβατότητα της θεωρίας του βιβλίου με τις ζητούμενες ασκήσεις.

ΚΑΘ.3 Όχι, δεν είχαμε κάνει μαθήματα. Προσπαθείς, μαθαίνεις με τον καιρό.

ΚΑΘ.4 Δε θυμάμαι να είχα κάνει σχετικά μαθήματα. Αισθανόμουν άγχος. Ανταπεξήλθα λόγω προσπάθειας.

ΚΑΘ.5 Υπήρξε μάθημα διδακτικής και αξιολόγησης, βοήθησαν μόνο εν μέρει γιατί ποτέ η αξιολόγηση δεν είναι μόνο το γραπτό. Επιστράτευσα την ηθική πλευρά του εαυτού μου γιατί πρέπει να γνωρίζεις τις συνθήκες που μεγαλώνουν τα παιδιά.

ΚΑΘ.6 Όχι, δεν είχαμε μαθήματα αξιολόγησης. Το σύστημα όμως ήταν βοηθητικό, ώστε να αξιολογείς χωρίς να προβληματίζεσαι. Είχες ένα τυπικό και το ακολουθούσες και εντάξει.

ΚΑΘ.7. Δε θυμάμαι να είχα κάνει σχετικά μαθήματα, αλλά είχα άγχος μήπως αδικήσω ή πριμοδοτήσω περισσότερο κανέναν.

9. Τελικά πώς μάθατε να αξιολογείτε τους μαθητές σας;

ΚΑΘ.1 Με εμπειρία, προσωπική προσπάθεια, ήταν πάρα πολύ δύσκολο.

ΚΑΘ.2 Δεν ήταν πρόβλημα η αξιολόγηση των μαθητών. Το πρόβλημα είναι η ασυμβατότητα μεταξύ της παροχής ελάχιστων γνώσεων και των τεράστιων απαιτήσεων στην αξιολόγηση.

ΚΑΘ.3 Δε μου έδειξε κανείς. Προσωπική προσπάθεια.

ΚΑΘ.4 Προσωπική προσπάθεια.

ΚΑΘ.5 Με την πείρα, σιγά, σιγά και τη βοήθεια πιο έμπειρων συναδέλφων.

ΚΑΘ.6 Με την παρατήρηση. Πρέπει να συλλαμβάνεις τη γενική εικόνα του κάθε μαθητή, είναι η καθημερινή εικόνα που μετράει.

ΚΑΘ.7. Βγαίνει μέσα από την εμπειρία.

10. Οι οδηγίες του υπουργείου σχετικά με τα θέματα και την διεξαγωγή των διαφόρων εξετάσεων (προαγωγικών, απολυτηρίων, τεστ κ.ά.), πιστεύετε ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αξιολογικών σας πρακτικών;

ΚΑΘ.1 Εν μέρει. Επιπλέον προσωπική προσπάθεια.

ΚΑΘ.2 Οι απαιτήσεις του υπουργείου είναι πολύ υψηλές, μάλλον όχι δεν βοηθάει.

ΚΑΘ.3 Ναι, αρκετά.

ΚΑΘ.4 Ναι, αρκετά, αλλά είναι και ανεπαρκής, γιατί στέκεται στην επίδοση και δεν έρχονται άλλα πράγματα στην επιφάνεια.

ΚΑΘ.5 Ναι, αρκετά, θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε σχέδια μαθήματος. Καθορίζουν το πλαίσιο των εξετάσεων που είναι βασικό.

ΚΑΘ.6 Ναι, ναι με καλύπτουν πολύ.

ΚΑΘ.7. Όχι ιδιαίτερα.

11. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για πολλούς λόγους που αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα. Εσάς προσωπικά σας βοηθάει;

ΚΑΘ.1 Γιατί να με βοηθάει; (μάλλον αρνητική χροιά). Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένας απλός χαρακτηρισμός μόνο.

ΚΑΘ.2 Βοηθάει να τακτοποιήσω αυτό που έχω ήδη αντιληφθεί.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Βοηθάει εν μέρει στον γνωστικό τομέα. Δε νομίζω όμως ότι βοηθάει στην αποτίμηση της προσωπικότητας του μαθητή, των κλίσεων των ενδιαφερόντων του.

ΚΑΘ.5 Ναι. Χωρίς αυτό νομίζω δε θα μπορούσες να ορίσεις ευθύς εξαρχής το πλαίσιο.

ΚΑΘ.6 Ναι, ναι, με βοηθάει. Η αξιολόγηση χρειάζεται και δεν είμαι της άποψης ότι πρέπει να τα ισοπεδώσουμε όλα.

ΚΑΘ.7. Δεν με βοηθάει πολύ. Είναι απαραίτητα βέβαια, αλλά όχι έτσι όπως πρέπει να γίνεται με τον τυπικό τον τρόπο.

12. Αισθάνεστε πίεση όταν αξιολογείτε ή όταν παραδίδετε βαθμολογία;

ΚΑΘ.1 Ναι. Στο 50 με 60% αισθάνομαι πίεση.

ΚΑΘ.2 Όχι. Η βαθμολογία μου είναι χαμηλή γιατί προσπαθώ να προσγειώσω τα παιδιά στην πραγματικότητα.

ΚΑΘ.3 Όχι, καθόλου

ΚΑΘ.4 Ναι και για το γεγονός της αντικειμενικότητας, αλλά και γιατί υπάρχει πίεση από τη μεριά της κοινωνίας για υψηλούς βαθμούς χωρίς να ενδιαφέρονται για το αν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

ΚΑΘ.5 Τώρα πια όχι.

ΚΑΘ.6 Σχηματίζω αρκετά νωρίς άποψη και έτσι δε δυσκολεύομαι όταν φτάσει η ώρα να αξιολογήσω.

ΚΑΘ.7. Αισθάνομαι άγχος μήπως έχω κάνει λάθος κάπου.

13. Βρεθήκατε ποτέ σε δίλλημα προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο μαθητή;

ΚΑΘ.1 Ναι. Αν είναι φτωχό παιδί και δεν έχει τα απαραίτητα, τον βοηθάω.

ΚΑΘ.2 Όχι. Αν έχει οικογενειακά ή ψυχολογικά προβλήματα βέβαια τον βοηθάω.

ΚΑΘ.3 Κάποιες σπάνιες φορές. Το 1%.

ΚΑΘ.4 Ναι, κατ'επιλογή, γιατί μπορεί να γίνει και κοινωνικό πρόβλημα.

ΚΑΘ.5 Όχι.

ΚΑΘ.6 Ναι. Δεν είναι πάντα άσπρο, μαύρο και για κάποιους πρέπει να σκεφτείς λίγο περισσότερο.

ΚΑΘ.7. Φυσικά.

14. Μέσα από μία επιεική αξιολόγηση πιστεύετε πως ενθαρρύνονται οι μαθητές ή ότι αντίθετα μέσα από μια πιο αυστηρή βαθμολογία πειθαρχούν;

ΚΑΘ.1 Βασικά ναι. Εξαρτάται όμως από το χαρακτήρα του παιδιού. Ίσως πειθαρχήσει, ίσως απογοητευτεί.

ΚΑΘ.2 Οι μαθητές είναι αδιάφοροι στην βαθμολογία. Πιο πολύ ενδιαφέρονται οι γονείς τους για την υψηλή βαθμολογία.

ΚΑΘ.3 Πειθαρχούν σε μία αυστηρή βαθμολογία.

ΚΑΘ.4 Είναι θέμα της προσωπικότητας του μαθητή και του περιβάλλοντος που ζει, μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά, εξαρτάται.

ΚΑΘ.5 Υπάρχει αρκετή επιείκεια και για την επίδοση και για τη συμπεριφορά.

ΚΑΘ.6 Δεν είμαι από τους επιεικείς καθηγητές όσον αφορά τη βαθμολογία. Προτιμώ να είναι σφικτά τα πράγματα. Αφού υπάρχει να γίνεται σωστά.

ΚΑΘ.7. Εξαρτάται πώς θα επιδράσει στο κάθε παιδί. Ανάλογα με το χαρακτήρα. Αλλού μπορεί να είναι αρνητική και αλλού θετική.

15. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση επιτελεί και άλλες λειτουργίες, όπως π.χ. πειθάρχηση;

ΚΑΘ.1 Αφενός επιβράβευση του διαβάσματος, αφετέρου τα κρατάς σε μία πειθαρχία, για ένα φόβητρο, αν και δε θεωρώ καθόλου ότι είναι σωστό αυτό.

ΚΑΘ.2 Η χαμηλή βαθμολογία βοηθάει στην πειθάρχηση, σαν ποινή, όχι προληπτικά.

ΚΑΘ.3 Επιτελεί και άλλες λειτουργίες.

ΚΑΘ.4 Θα έπρεπε να μετράει την προσωπικότητα του μαθητή συνολικά, τις κλίσεις, τις ικανότητές του.

ΚΑΘ.5 Ναι.

ΚΑΘ.6 Ναι. Νομίζω ότι τους βάζει στον πραγματικό κόσμο γιατί πρέπει να μάθουμε πως κάθε τι που κάνουμε έχει το κόστος του, έχει την «τιμωρία» του και συνέπειες.

ΚΑΘ.7.Ναι.

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ

➤ **Τρόποι και μέσα μέσω των οποίων μπορούν οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, να επαναπροσδιοριστούν, να εξελιχθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν.**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

16.Οι αξιολογικές σας πρακτικές με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία νοιώθετε να αλλάζουν;

ΚΑΘ.1 Ναι.

ΚΑΘ.2Γίνονται πιο ήπιες επειδή κατεβαίνει το επίπεδο γνώσεων των παιδιών.

ΚΑΘ.3 Όχι. Παραμένουν σταθερές.

ΚΑΘ.4 Ναι. Μπορείς να πιάσεις πιο εύκολα την εικόνα του μαθητή, χωρίς απαραίτητα την τυπική εξέταση.

ΚΑΘ.5 Είναι απαραίτητο να αλλάζουνε.

ΚΑΘ.6 Ναι.

ΚΑΘ.7.Καθημερινά γίνεται αυτό, ή αν όχι καθημερινά σε κάθε σχολικό έτος κάτι αλλάζει.

Πώς αντιλαμβάνεστε αυτή την αλλαγή;

ΚΑΘ.1 Όχι πολύ συχνά, περίπου κάθε τρία χρόνια καταλαβαίνω την αλλαγή.

ΚΑΘ.2 Με τη βαθμολογική κλίμακα. Ηπιότερη σε χαμηλό γνωστικό επίπεδο, αυστηρότερη σε υψηλά επίπεδα γνώσεων.

ΚΑΘ.3 (Δεν τέθηκε αυτή η ερώτηση δεδομένης της απάντησης στο προηγούμενο ερώτημα.)

ΚΑΘ.4 (καλύφτηκε από την προηγούμενη απάντηση)

ΚΑΘ.5 Ανάλογα με το πλαίσιο του μαθήματος, κάθε φορά έχουμε και κάτι καινούργιο, νέο έμπυχο υλικό, καινούργιες κοινωνικές καταστάσεις.

ΚΑΘ.6

ΚΑΘ.7.

17.Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιες φορές που πραγματικά αλλάξατε τον τρόπο που αξιολογούσατε και για ποιο λόγο έγινε αυτό;

ΚΑΘ.1 Για κοινωνικούς λόγους, επειδή άλλαξα σχολείο και άλλαξε το οικονομικό, κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών.

ΚΑΘ.2 Για κοινωνικούς λόγους, για παιδιά που δε βοηθούνται από το οικογενειακό περιβάλλον για να μη μισήσουν το σύστημα.

ΚΑΘ.3 Όχι, είναι σταθερός ο τρόπος που βαθμολογώ.

ΚΑΘ.4 Σε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προσωπικά προβλήματα.

ΚΑΘ.5 Έχω αλλάξει, αλλά δε μπορώ να σκεφτώ τώρα ένα συγκεκριμένο λόγο.

ΚΑΘ.6 Δε θυμάμαι.

ΚΑΘ.7.Από τη συμπεριφορά του μαθητή. Αν τον πριμοδοτήσω και δεν αλλάξει.

18.Θεωρείτε πως οι επιμορφώσεις που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στο θέμα της διαμόρφωσης των αξιολογικών πρακτικών;

ΚΑΘ.1 Εξαρτάται από αυτόν που διδάσκει στο σεμινάριο. Εάν είναι ενημερωμένος μπορεί να βοηθήσει.

ΚΑΘ.2 Οι επιμορφώσεις καλές είναι, αλλά το θέμα είναι αν ο εκπαιδευτικός έχει το χρόνο και τη διάθεση να επιμορφωθεί.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Όχι, δε νομίζω γιατί δεν υπάρχει ουσιαστικά επιμόρφωση.

ΚΑΘ.5 Ναι, πάρα πολύ.

ΚΑΘ.6 Όχι, δε νομίζω

ΚΑΘ.7. Όχι.

19.Θα αναζητούσατε σεμινάρια και επιμορφώσεις που να εστιάζουν στις πρακτικές αξιολόγησης;

ΚΑΘ.1 Όχι τώρα πια. Όταν ήμουν νέα ναι.

ΚΑΘ.2 Όχι. Θα ζητούσα προσθήκη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ειδικού βιβλίου για την τεχνική επίλυσης των ασκήσεων .

ΚΑΘ.3 Δύσκολα γιατί αν και υπάρχει διάθεση δεν υπάρχει χρόνος.

ΚΑΘ.4 Ναι, βεβαίως.

ΚΑΘ.5 Οπωσδήποτε.

ΚΑΘ.6 Αν κάποιος μου πει ότι μπορεί να γίνει κάτι, εντάξει. Αν κάποιος έχει κάποια άποψη θα ήθελα να την ακούσω.

ΚΑΘ.7.Ναι. Λίγο όμως.

Τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο να πάρετε από αυτά τα σεμινάρια;

ΚΑΘ.1 Δεν τέθηκε η ερώτηση δεδομένης της προηγούμενης απάντησης.

ΚΑΘ.2 »»»

ΚΑΘ.3 »»»

ΚΑΘ.4 Να προωθήσουν ένα πιο σφαιρικό τρόπο αξιολόγησης του μαθητή και πιο ουσιαστικό.

ΚΑΘ.5 Ανταλλαγή απόψεων.

ΚΑΘ.6

ΚΑΘ.7.Κάτι που θα με βοηθούσε να αξιολογώ το μαθητή πέρα από τη γνώση του, πέρα από τη συμπεριφορά του, τι άλλο θα μπορούσα να χειριστώ προκειμένου να αξιολογώ πιο σωστά, πιο ικανοποιητικά.

20.Σε ποιο βαθμό σας έχουν προβληματίσει κάποτε οι επιδόσεις των μαθητών σας έτσι ώστε να αναπροσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ;

ΚΑΘ.1 Ναι. Θα κάνω άλλο σχέδιο από την αρχή, άλλο μάθημα.

ΚΑΘ.2 Ναι. Η διδασκαλία πάντα αλλάζει όταν οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλές. Κατεβαίνεις στο επίπεδο των περισσότερων μαθητών.

ΚΑΘ.3 Δεν προχωρώ σε περισσότερη ανάλυση.

ΚΑΘ.4 Σε περιπτώσεις υψηλής βαθμολογίας με αντίστοιχα χαμηλά αποτελέσματα στις γραπτές εξετάσεις.

ΚΑΘ.5 Κάθε τρία χρόνια, ειδικά στο Λύκειο.

ΚΑΘ.6 Αυτό μπορεί να συμβεί. Με επηρεάζει.

ΚΑΘ.7. Σε μικρό βαθμό με έχει προβληματίσει αυτό.

21. Συνεργάζεστε με συναδέλφους προκειμένου να βρείτε τρόπους να βοηθήσετε κάποιους μαθητές να ανεβάσουν τις επιδόσεις τους, ή διστάζετε για διάφορους λόγους;

ΚΑΘ.1 Ναι. Εξαρτάται βέβαια και από το σχολείο και από τους συναδέλφους.

ΚΑΘ.2 Γίνεται συνεργασία, αλλά παρόλα αυτά δεν είναι εφικτή η άνοδος της απόδοσης χωρίς αύξηση των ωρών διδασκαλίας.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Όχι, δεν υπάρχει δισταγμός, αν μπορώ να κερδίσω κάτι από το συνάδελφο, βεβαίως και το κάνω.

ΚΑΘ.5 Συνεργάζομαι, εγώ προσωπικά δε διστάζω προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά.

ΚΑΘ.6 Σπάνια έχει συμβεί αυτό, δεν υπήρξε και ενδιαφέρον, θα το έκανα όμως αν συμβεί.

ΚΑΘ.7. Το συζητάμε, αν κάτι δεν πάει καλά, μήπως είναι σχετικό με το αντικείμενο, μήπως είναι γενικότερο και αν πρέπει να αλλάξουμε κάποια πράγματα.

22. Αισθάνεστε πως ο σύμβουλος θα είναι η πιο καλή λύση σε συμβουλευτικά θέματα αξιολόγησης;

ΚΑΘ.1 Δεν νομίζω πως μπαίνει σε τέτοια θέματα. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός στην ύλη... όχι όμως στην αξιολόγηση των μαθητών.

ΚΑΘ.2 Ο σύμβουλος είναι μια καλή λύση.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Ναι.

ΚΑΘ.5 Ναι. Έχει και τις γνώσεις και το νομικό πλαίσιο. Είναι ο πλέον κατάλληλος.

ΚΑΘ.6 Νομίζω πως οι σύμβουλοι μόνο αυτό το σκοπό δεν έχουνε.

ΚΑΘ.7. Πιστεύω πως ο καλύτερος θα ήταν κάτι παραπάνω από σύμβουλος. Κάποιος που να έχει την κατάλληλη σχέση με τα παιδιά, να είναι ίσως παιδοψυχολόγος και να έχει περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα.

23. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού σημαίνει βελτίωση του αξιολογητή;

ΚΑΘ.1 Άσχετο το ένα με το άλλο. Ως αξιολογητής, αξιολογείς τον άλλο. Ως εκπαιδευτικός βελτιώνεις τον εαυτό σου.

ΚΑΘ.2 Όχι. Βελτίωση του εκπαιδευτικού σημαίνει βελτίωση της ψυχολογικής του ισορροπίας για να μεταδώσει γνώσεις και να αξιολογήσει μετά. Η βελτίωση του αξιολογητή έπεται.

ΚΑΘ.3 Ναι.

ΚΑΘ.4 Η αξιολόγηση είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, νομίζω ότι πάνε μαζί. Ναι.

ΚΑΘ.5 Ο εκπαιδευτικός παραμένει και αξιολογητής. Δε μπορούμε να το διαχωρίσουμε. Αν βελτιώνεσαι ως εκπαιδευτικός βελτιώνεσαι και ως αξιολογητής.

ΚΑΘ.6 Νομίζω όλα αυτά πάνε μαζί. Είναι μέσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού καλώς ή κακώς. Συμβάλλει, ναι.

ΚΑΘ.7. Δε νομίζω ότι το ένα αφορά το άλλο.

24. Τελικά πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να είσαι αξιολογητής;

ΚΑΘ.1 Είναι δύσκολο γιατί πρέπει να πάρεις όλες τις παραμέτρους υπόψη και δεν είναι όλες οι παράμετροι γνωστές, όπως π.χ. το οικογενειακό υπόβαθρο.

ΚΑΘ.2 Εξαρτάται. Στις θετικές επιστήμες τα πράγματα είναι πιο εύκολα γιατί υπάρχουν πολλά αριθμητικά δεδομένα και η βαθμολόγηση είναι πιο αντικειμενική.

ΚΑΘ.3 Είναι δύσκολο. Όταν έχεις ειδικά μία τάξη είκοσι τέσσερις μαθητές.

ΚΑΘ.4 Δύσκολο γιατί είναι πολλές οι παράμετροι που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του και πολλές φορές δεν έχει τη δυνατότητα να τις γνωρίζει, όπως π.χ. το ψυχολογικό υπόβαθρο του μαθητή.

ΚΑΘ.5 Θα έβαζα την αξιολόγηση στη μέση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχουν και άλλα πράγματα πιο δύσκολα. Αν βάλεις μόνο την αξιολόγηση νομίζω πως και ο ρόλος του σχολείου είναι αξιολογητικός, τείνει στο πανεπιστήμιο, στην εισαγωγή.

ΚΑΘ.6 Δεν είναι πολύ εύκολο, χρειάζεται έτη.

ΚΑΘ.7. Είναι δύσκολο και πρέπει να το κάνεις σιγά, σιγά, να αλλάζεις κάτι. Σιγά, σιγά.